Fr. Asmus

Die Moderne Pädagogik

III

Die
Moderne Pädagogik.

Eine Sammlung wertvoller
pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze
und Vorträge
aus der neuern Pädagogik.

Ein pädagogisches Lese- und Lernbuch zum Studium
für Lehrer und Lernende

herausgegeben
von
Fr. Asmus.

Dritter Band.



Langensalza.
Schulbuchhandlung
von F. G. L. Greßler.
1906.

Inhalts-Verzeichnis.

I. Psychologie. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Methodik.

II. Religion.

III. Deutsch.

IV. Geschichte.

Seite

V. Geographie.

VI. Naturkunde.

VII. Rechnen.

VIII. Zeichnen.

IX. Gesang.

X. Turnen.

Anhang.

I. Psychologie. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Methodik.

1. Die Arbeit in der Schule und für die Schule fordert des Lehrers ganze Kraft.

Hochverehrteste Versammlung!
Liebwerte Freunde und Kollegen!

Zur erschöpfenden Behandlung des Themas, worüber ich zu referieren die Ehre habe, gehörte eigentlich mehr Zeit, als mir zur Ausarbeitung desselben zur Verfügung stand und als ich zum Vortrage beanspruchen kann, auch mehr Erfahrung, als sie ein zwischen Jugendmut und Altersreife stehender Lehrer besitzt. Zudem fürchte ich, nichts Neues bieten zu können; denn der Vortragsstoff weist mich auf viel begangene Gebiete hin, welche jeder Fachmann zu überblicken vermag. Anderseits glaube ich, eben deshalb der Anknüpfungspunkte genug finden zu können, so daß wir uns — gestatten Sie mir von vornherein das solidarische „Wir!" — leicht eine Stunde gemeinsam in einen Gegenstand vertiefen können, welcher mehr als je der Beleuchtung und Verteidigung bedarf, und dessen volle Ergründung und klare Darstellung ob der komplizierten Tätigkeit unseres Berufes immerhin der Schwierigkeiten wie des Reizes nicht entbehrt.

Eigentlich ist es sehr sonderbar, in der Zeit der Arbeitsteilung und der vollen Ausnützung der Arbeitskräfte noch besonders verlangen zu müssen, die ganze Kraft des Volksschullehrers sollte im Dienste der Volksschule stehen. Widmet sich doch in jedem anderen Stande der Mann ausschließlich seiner eigentlichen Berufsarbeit! Nur der Volksschullehrer hat mit bedauerlicher Kraftzersplitterung zu rechnen; er allein wird durch die mannigfaltigsten, mit seinem Berufe nicht zusammenhängenden, ja die Ausübung desselben störenden Nebenverdienste belästigt. Und diese Ungehörigkeit ist so

eingewurzelt, daß man sie in weiten Kreisen für korrekt, selbstverständlich und unabänderlich zu halten vermag, obwohl das Leben mächtige und immer noch wachsende Anforderungen an die allgemeine Volksbildung stellt.

Wir Lehrer selbst sind in diesen Bombast der Sonderzustände so eingewebt, daß auch uns mitunter das Gefühl für dieselben verloren geht, daß wir häufig kaum mehr zu unterscheiden vermögen, was Haupt-, was Nebensache ist. Die neuesten Erscheinungen haben uns indes genötigt, diese Sonderzustände etwas näher unter die Lupe zu nehmen, selbst klarer darüber zu werden, um klaren Wein einschenken zu können, und der Gefahr auszuweichen, auch unserseits etwa die mißlichen Zustände für unverbesserlich anzusehen. Auch aus dem Grunde müssen wir gegen die angedeuteten Eigentümlichkeiten ankämpfen, weil sie uns in Gegensatz zu anderen Ständen bringen, unsere Arbeit erniedrigen und beeinträchtigen und weil sie die Volksschule in ihrer gesunden Fortentwicklung hemmen, indem sie dieselbe u. a. vielfach um die Förderung einsichtreicher und wohlwollender Männer bringen.

I. Eine der schädlichsten Folgen der erwähnten Absonderlichkeiten ist die eben so weit verbreitete als irrige und törichte Ansicht, zur Lehrtätigkeit in der Volksschule bedürfe es keiner vollen Manneskraft. Diese Anschauung ist der babylonische Drache, den ich mit Pech- und Haarkuchen zum Bersten bringen möchte.

Wie oft ruft uns der Egoismus, welcher nur seine eigenen Leistungen hoch taxiert, mit fast beleidigender Unverfrorenheit zu: „Ihr Lehrer habt es halt gut! Bloß ein paar Stunden Schule, Zeit zu Nebenverdienst, Hitzvakanzen und dann — diese langen Ferien!“ Einen solchen Neider gab einmal ein Kollege die richtige Antwort. Auf den Zuruf: „Na, Herr Lehrer, jetzt hab'n Sie's halt schön, und wie lange dauert eigentlich die Vakanz?“ replizierte er schlagfertig: „Meine Vakanz dauert eigentlich nicht einmal so lang wie die Ihres kleinen Studenten, und ich habe es jetzt ein paar Wochen so schön wie Sie während des ganzen Jahres!“ — Damit wußte der Frager, daß ein Lehrer auch die energisch Arbeitenden von denen zu unterscheiden vermag, welche ihre Angelegenheit mehr in der Form der Unterhaltung erledigen können. Nicht jeder also Fragende verdient die gleiche Antwort; denn wir Lehrer achten jede Arbeit, auch die geringste, — weil im staatlichen Zusammenleben jede Art derselben nötig und unentbehrlich ist, — und vergönnten allen, welche mühselig und beladen sind,

gleich lange, ja noch weit bessere Entlastung. Etwas ernster aber müssen wir diejenigen nehmen, welche unsere Arbeit für gar so leicht und nichtssagend, für ein Spiel mit Kindern, noch dazu mit den ärmeren Kindern der „mittleren Schichten und niederen Klassen" halten. Manchmal sind es anerzogene Vorurteile, welche hier wirken, ein andermal jene verschrobenen Ansichten, nach denen das „gewöhnliche Volk" — besonders auf dem „platten" Lande — einer eigentlichen Bildung nicht bedürfe. Und ein paar Wissensbrocken, sogenannte Elementarkenntnisse, in der langen Zeit von zehn Jahren einzutrichtern, das, meinen solche Weltweise, könnte auch der „einfache Schullehrer" unschwer erreichen. Dazu gehöre eigentlich nicht viel. Geistige Arbeit im wirklichen Sinne sei dies Unterrichten, oder besser gesagt: Drillen, gar nicht; das rieche überhaupt mehr nach Kasernenhof als nach Bildung. Was ist leichter, als das A=B=C vorzuschreiben, das Einmaleins einzubleuen, das bißchen Rechtschreiben an die Kinder heranzubringen? Alles das ist mehr mechanischer Natur, ordinäre „Schularbeit" und mehr Bildungshandlangerdienst als geistige Leistung. Und Bildung, besondere Bildung gehöre absolut nicht dazu! Sind doch die paar Elementarbrocken so einfach! Das ganze Schulgeschäft besorgt jeder halbwegs vernünftige Mensch — beiderlei Geschlechts ebenso gut und ohne weiteres!

Solche Ansichten werden häufig da vertreten, wo man der Volksschule nichts weiter als die „Grundlage" der Bildung zu verdanken hat, auch da, wo man gern das Volk bei sich selbst aufhören lassen möchte, und wo man nicht viel Gemeinschaft mit demselben und nicht viel Verständnis für dasselbe haben will. So sprach im vorigen Jahre ein Studierender in der Unterhaltung über die schwebende Gehaltsregulierungsfrage: „Was nicht diese Lehrer alles wollen? Die sollen zufrieden sein mit dem, was sie haben! Die leisten ja nichts!" Dieser weltkenntnisarme Mann verdankt seine Bildungsgrundlage einem Volksschullehrer, welcher ihm lange Respekt abnötigen wird. Wie ist er aber zu solch wegwerfender Anschauung gekommen? — Wir haben eine Ahnung davon und — schweigen.

Die Alleskönner und Volksbildungsgegner meinen es indes — zum Scheine — gut mit den Lehrern: sie geben sich für Lehrerfreunde aus, schanzen ihnen Pöstchen zu, die viel Mühe fordern und wenig Ehre einbringen, und wissen auf jede Klage sofort ein „Mittelchen" oder wenigstens ein „Titelchen". Gegen feuchte Wohnung empfehlen

sie fleißiges Öffnen der Fenster, gegen Schulstaub häufige Bewegung im Freien, gegen Überanstrengung leiseres Reden und gegen schlechte Schulluft einfach — Schnupftabak. Ein angesehener Bürger einer größeren Stadt behauptete sogar, die Ausatmung so vieler junger kerngesunder Lebewesen in der Schule sei sogar der Gesundheit sehr zuträglich. Gegen diese nachdrücklichst verfochtene Behauptung war mit Sauerstoff und Kohlensäure schlechterdings nicht aufzukommen.

Die weitaus tiefwirkendste Ursache der Unterschätzung der Lehrerarbeit ist wohl die meist unverschuldete Unkenntnis in volkswirtschaftlichen und pädagogischen Dingen; aber diese Unkenntnis tritt uns oft in Bergeshöhe entgegen mit Mißtrauen, Vorurteilen, Entstellungen, Verachtung und Bemitleidung, so daß man manchmal hoffnungslos den Schulspaten weit von sich schleudern möchte. Unsere Tätigkeit läßt sich eben nicht mit Maß und Münze messen und erscheint bald unter den Fittichen des wahrhaft Großen, bald wieder in armselig aussehender Kleinarbeit; einmal bringt sie gute Früchte zur Reife, während sie ein anderes Mal machtlos bleibt gegen Verdorbenheit, Talentlosigkeit und unzählige andere Hindernisse. Selbst unsere so sehr beliebten Prüfungen dienen dazu, das Bild der Lehrtätigkeit zu verschleiern. Prüfen ist leichter als Lehren und Erziehen. Dabei fließen die Gedächtnisvorräte mit spielender Leichtigkeit hervor, der Lehrer hat verhältnismäßig wenig äußerlich Wahrnehmbares zu tun. Daß ihn die ganze Wucht des Lehrstoffes drückt, das merkt niemand. Selbst der wirkliche Stand der Kenntnisse kann nicht einmal zur Hälfte genau festgestellt werden; dagegen entziehen sich die treue Kleinarbeit, das geistige Wachstum der Schüler während des Jahres, das Quantum des Kraftzuwachses, der Grad ihrer sittlichen Entwicklung, die Art und Tiefe ihres Fühlens und Wollens, die Hemmnisse, die Lehrgeschicklichkeit, der Aufwand von Arbeitsfreude und Begeisterung u. s. w. fast ganz der Beurteilung. Die Prüfungsprotokolle haben denn auch zur Würdigung der Lehrerarbeit im allgemeinen noch wenig beigetragen; ihre Tragweite reicht kaum*) bis zur Kreisregierung, geschweige denn bis ins Ministerium und noch weniger bis in die weiten Wellen der Volksmeinung und Staatsraison. Die geringe Teilnahme an den Prüfungen

*) Ausgenommen in Disziplinar- und Klagefällen. Kommen doch selbst Tischgespräche nachträglich noch zum Protokoll.

beweist, daß diese das öffentliche Interesse nicht zu gewinnen vermögen.

Am meisten findet noch die Handhabung guter Disziplin allgemeine Respektierung. Die Leitung einer großen Zahl von Kindern hält besonders der für etwas Bedeutendes, dem seine wenigen viel zu schaffen machen und der gern sagt: „Ich hätte die Geduld nicht, einen Lehrer zu machen!" — Das mag gut gemeint sein. Es wäre aber auch der gröbste Undank, wenn nicht einmal diejenigen Klassen der Bevölkerung, welche die Volksschule ganz durchgemacht haben und in den Leistungen ihrer Nachkömmlinge den Lichtschimmer der Schulbildung noch einmal an sich vorübergleiten sehen, ihr einigermaßen Anerkennung zollen würden. Freilich vermögen auch diese mehr als 90 Prozente des ganzen Volkes nur das Oberflächlichste und Greifbarste der Schularbeit zu erfassen. „Wie sich die Schwierigkeit der Lehrerarbeit gegenüber den Forderungen der Individualität in's Unendliche steigert," sagt Gerlicher, „wie seine Kunst erst da anhebt, wo andere mit der Herstellung der Disziplin schon die Hauptsache getan glauben, das begreift niemand, das ist überhaupt allen außerhalb der Schule Stehenden ein größtenteils verschlossenes Gebiet. Der Respekt gilt da meistens geradezu nur den Schwierigkeiten der Dressur. Für den Lehrerstand ist das ein trauriges Faktum; denn sowohl die Achtung, die man ihm persönlich zollt, als auch die Geneigtheit, seine Lage zu verbessern, überhaupt die Dankbarkeit für seine Arbeit hängt ab von dem Verständnisse derselben und zwar sowohl von dem Verständnisse ihrer Bedeutung als Kulturfaktor als auch von dem Verständnisse ihrer eigenartigen Schwierigkeit. Wäre dieses doppelte Verständnis einmal Tatsache, so wäre eine neue Epoche für die Volksschule angebrochen und ein drückender Alp der Verkennung vom Lehrerstande genommen."

II. Wollen wir uns nun der Arbeit in der Schule zuwenden und untersuchen, wie weit sie sich von der geschilderten öffentlichen Beurteilung unterscheidet. Wir werden da einen Unterschied feststellen können, wie er etwa besteht zwischen der Arbeit eines Barbiers und der eines Arztes und Chirurgen. Zu unserer Untersuchung ist nötig, daß wir noch einen Grund jener falschen Beurteilung ins Auge fassen. Er findet sich darin, daß hier zähe, teilweise noch den mittelalterlichen ähnliche Meinungen mitspielen, welche auf dem in früheren Zeiten wirklich vorhandenen Schulmechanismus beruhen. In vielen

Köpfen hat der alte „Schulmeister" immer nicht zu spuken aufgehört, und in der Form des glücklicherweise gesprengten, wenn auch noch nicht völlig überwundenen „didaktischen Materialismus" verläuft heute noch die häusliche Erziehung, überhaupt das Unterweisen und Regieren der Kinder ohne methodische und pädagogische Einsicht. Wir werden deshalb unsern Weg durch jenes ruinenhafte Labyrinth bahnen müssen, welches als mechanische, unbildsame Lehr- und Erziehungsmanier neben der majestätischen Kathedrale der echten Bildungsarbeit stehen geblieben ist. Zu besprochenem Zwecke müßten wir eigentlich alle Unterrichtsgegenstände Revue passieren lassen und das Unterrichtsverfahren in jedem einzelnen Zweige eingehend betrachten. Das würde aber weit über den Rahmen eines Vortrages hinausführen. Ich will darum nur einige Hauptzüge beleuchten und dann mittels eines Beispieles aus der biblischen Geschichte das Charakteristische der jetzigen Bildungsarbeit loszuschälen suchen.

Tatsächlich haben wir Unterrichtsgegenstände, in denen das Mechanische oder, besser gesagt, die gründliche Übung eine Rolle spielt, namentlich in den unteren Kursen, während sich die Schule in der Mittel- und Oberklasse zu einer wirklichen Stätte allgemeiner Bildung auswächst, welche die oft wegwerfend gebrauchte Bezeichnung „Elementarschule" nicht mehr verdient. Solche „Übungsfächer" sind das Lesen und Schreiben, besonders in den Anfangsstadien, das Rechnen und Singen und Zeichnen. Die Unterweisung in diesen Fächern scheint nichts vorauszusetzen als die Geschicklichkeit und Kunstfertigkeit des Lehrers, der sich übrigens da so manches ruhige Stündchen bereiten könne. In Wahrheit aber ist auch hier weit mehr erforderlich als musterhaftes Vormachen und blankes Aufgeben. Schon die Ungeschicklichkeit und Lässigkeit der Übenden veranlassen eine solche Unsumme von Formen und Unformen, daß bei näherem Zusehen das vermeintliche ruhige Stündchen gar bald als grimmige Fehde erscheint, welche Tag für Tag gegen die Unholden der falschen Gewöhung geführt werden muß. Ist auch hier der Massenunterricht unschwer durchführbar, so muß doch auch wieder die anscheinend geringfügigste Kleinarbeit des Schülers mit Rücksicht auf dessen Eigenart kontrolliert und einzeln gefördert werden. Wer das eiserne Hemd der Gewohnheit kennt, und wer etwa schon einmal Unkrautkörner aus einem Sacke Weizen Stück für Stück geklaubt hat, der kommt der richtigen Ansicht über die Geduld, Einsicht, rasche Beurteilung und schlagfertige Verfügung fordernde Leitung der Schulübungen etwas näher.

Wie sparsam man da mit der Zeit umgehen, wie sehr also die Aufmerksamkeit des Lehrers angespannt werden muß, das könnte eine Berechnung der geringen Minutenzahl nachweisen, welche dem einzelnen Schüler zum unmittelbaren Unterrichte, beispielsweise zum Lautlesen, eingeräumt werden kann. Wie abspannend noch dazu diese ruhigen Stündchen sind, davon können am meisten die Lehrer der Städte erzählen, welche 70, 80 kleiner Schüler desselben Kurses zu unterrichten haben. Das uns oft spöttisch vor die Nase gehaltene Triennium „Lesen, Schreiben und Rechnen" verdient übrigens auch die dort und da noch gebräuchliche Verachtung nicht. Hält doch die hierbei erarbeitete Fertigkeit durchs Leben nach, und selbst der Gebildete schreibt im höchsten Alter, wenn er längst die lateinischen und griechischen Vokabeln und Sentenzen vergessen, noch den gesunden Hausbuchstaben, den ihm einst sein erster Lehrer aneignen half. Und abgesehen davon, daß die Lehrtätigkeit in den sog. Fertigkeiten durch die unerläßliche Rücksichtnahme auf hunderterlei Schülereigentümlichkeiten und methodische wie fachliche Weisungen zu einer höchst komplizierten Leistung, mitunter zu einer wahren Sisyphusarbeit wird, gesellt sich auch hier zur Übung und zu ihrer Regulierung gar bald ein bildendes Moment. Die nebenherlaufende Gewöhnung an Ausdauer und kindliche Pflichttreue hebt die Lehrtätigkeit schon auf weit höheren Standpunkt, und die hier eingreifenden ethischen und ästhetischen Gesichtspunkte verlangen die unentwegt anregende Überwachung und veredelnde Mitarbeit des Lehrers. Vom Nachmalen eines Striches bis zur Erzielung des Augenmaßes, der Handfertigkeit und des Sinnes fürs Reine, Gefällige, für Schönheit oder gar für Kunst ist ein langer Weg, ein noch längerer und beschwerlicherer von den Rechenoperationen des 1. Zehners, welche auch ihre psychologisch-methodischen Ansprüche erheben und redliche Arbeit verlangen, bis zu den tausenderlei Rechenformen, von denen die Öffentlichkeit hauptsächlich nur Einmaleins und Zweisatz beobachtet, und bis zum Hineinleben in die aus dem praktischen Leben herübergenommenen Rechenfälle, an denen nicht nur Scharfsinn und Weitblick geübt, sondern auch Rechtlichkeitssinn, Treue und Aufrichtigkeit in Handel und Wandel vorgeprobt werden müssen. Daß der heutige Rechenunterricht ein anderer geworden und in wohltuendem Gegensatze zu dem außerhalb der Volksschule vorkommenden Zahlengehaspel zu geistfesselnder Behandlung vorgeschritten ist, das sehen auch oberflächlicher Urteilende ein. Die Wenigen, welche sich nicht zu

dieser Einsicht erheben können, stehen vermutlich noch unter dem Eindrucke der Prügellektionen, welche sie selbst an der Hand des früher (auch beim Entwickeln) unentbehrlichen gedruckten „Einmaleins" über sich ergehen lassen mußten.

Das viel Übung erheischende Schreiben wird zum viel Geist fordernden Aufsatzunterrichte, nicht als ob der Inhalt unserer Schüleraufsätze groß und ideenreich wäre, jedoch insofern, als es zur Führung des Schülers aus dem Ideendunkel ins Verständnis, aus der begrifflichen Verworrenheit zum geordneten Zusammenhang der schriftlichen Darstellung mehr bedarf als der bloßen Angabe des Themas. Im Gegensatze zu der vielfach noch herrschenden Ansicht, Aufsatzdarstellung könne nicht gelehrt werden, und man könne nur in einem Anfall spiritistischer Erleuchtung zum schriftlichen Gedankenausdrucke kommen, gibt die Volksschule wirklichen Aufsatzunterricht. Die Volksschullehrer machen an Stelle des Hinbrütens und Federhalterbeißens das „Aufsetzen" zur Hauptsache. Wir entheben dem uns bekannten Gedankenkreise des Schülers den lebendigsten Stoff, klären ihn, lassen ihn ergänzen, gruppieren und umformen, schaffen die orthographische Grundlage, unterstützen beständig das Niederschreiben, lassen uns fragen und geben Antwort, regen an, verhüten falsche Auffassungen und unrichtige Darstellungen, kontrollieren, korrigieren und verbessern, kurz: Bis der Schüler einen Aufsatz fertigt, ist uns derselbe Stoff in zwanzig und mehr verschiedenen Formen durchs Gehirn gesaust, haben wir die inneren Kräfte der Schüler hervorgelockt, geführt und gezügelt, bald zum Schaffen angespornt, bald wieder ins rechte Geleise gebracht. Aufsatzunterricht ist mithin eine sehr umständliche, Lehrer und Schüler anstrengende Arbeit, ohne Rast, ohne Schlummerrolle.

Das gegenwärtig in fast grauenhaftem Geschwindschritt arbeitende Lesenlehren muß gar bald außer mit Buchstabenbild und Gesichtseindruck, mit Laut und Schallempfindung, mit Belautung und Sprachgebrechen auch mit den inneren, geistigen Vorgängen im Schüler operieren, weil vom Grunde aus dahin gewirkt werden muß, daß mit dem Wortbilde das Wortverständnis eröffnet, verknüpft und reproduziert werde. Das nun ist ein ungemein zusammengesetzter psychischer Vorgang, welcher alle geistigen Kräfte des kleinen Lesers — Sinne, Verstand, Phantasie, Gedächtnis ꝛc. — in Aktion bringen muß, wenn nicht von vornherein dem sinn- und gedankenlosen Lesen die Türe geöffnet werden soll. Im weiteren

Verlaufe des Leseunterrichts wird das Sprachverständnis vermittelt, und das Lesen erhebt sich zu einem vorzüglichen Mittel des Gedankenerwerbs: Gemüt und Wille finden Bereicherung und Stärkung; die Früchte der Lebensklugheit werden gehegt und gepflückt, und deutsche Art dringt in das junge Volk. „Die Literaturstunde gestern war besonders gut“, ruft „Schulrat Prell“ im „Flachsmann als Erzieher“ aus. „Ausgezeichnet. — Ganz ausgezeichnet. — Ich glaubte, daß man richtige Lyrik nicht an die Kinder heranbringen könnte. Ich sehe, es geht doch. Sie pflückten und zerrten nicht an dem Gedicht herum. Sie bereiteten das Verständnis und die Stimmung behutsam vor; Sie bereiteten dem Gedicht einen Boden in den Kindern, und dann hoben Sie die ganze lebendige Pflanze mit allen feinen Wurzeln auf und pflanzten sie den Kindern direkt ins Herz! Nicht erst in den Kopf! Das war eine weihevolle Stunde! Darüber war echte Weihe der Kunst. Haben Sie die Augen gesehen? . . . Man hörte die Kinderherzen klopfen! Und ich muß Ihnen sagen: Mir hat auch das Herz geklopft. Ich war auch Ihr Schüler. Ich war auch 'n kleiner Junge. Ich hab 'ne Lektion geschunden, ohne daß Sie 's merkten.“

Auch ein Wort über vaterländische Geschichte. Ihre Pensen werden in ähnlicher Weise durchgearbeitet wie die Erzählungen der biblischen Geschichte. Die Abspeisung mit Leitfadensätzen ist längst verurteilt; die unbeschränkte Herrschaft der Geschichtszahlen hat aufgehört. An ihre Stelle tritt die quellenfrische Ausmalung der Episoden, die charakterhafte Darstellung der geschichtlichen Handlung, die Herausarbeitung eines abgerundeten Kulturbildes und als ganze Leistung des Geschichtsunterrichtes die Gewinnung eines Einblickes in die gewordene Kultur und eines klaren, wenn auch noch so einfachen Verständnisses für das vielgestaltige Leben der Gegenwart. Dabei kommen die Kriege und andere Hemmer und Förderer der Bildung und des Fortschrittes, sowie die großen Männer der Nation nicht zum Schaden, am allerwenigsten Vaterlandsliebe und gesellschaftlicher, gemeinnütziger Sinn. Wer Volk, Fürstenhaus und Heimatland lieben soll, muß dieselben in ihrer natürlichen Zusammengehörigkeit kennen gelernt haben.

Die Naturkunde begnügt sich nicht mehr mit der Aufzählung von Repräsentanten und Klassen, Memorieren von Eigenschaften und Definitionen. Sie weist Ursache und Wirkung, Wahrheit und Gesetz,

Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise 2c. nach; sie sucht die Schüler für Naturbeobachtung — natürlich für einfache, nicht wissenschaftliche — zu gewinnen. Dadurch erzeugt sie Freude an der Natur und eine Ahnung von der ewigen Weisheit, welche überall in ihr waltet.

Im Geographieunterrichte ist man von dem berüchtigten Merken von Namen und Zahlen abgekommen. Man betrachtet sie als Konzentrationsfach, welches die natürlichen Bedingungen einer Gegend für Naturentwicklung und Beschäftigungs-, Lebens- und Denkweise ihrer Bewohner begreiflich macht. Durch Vergleiche mit der Heimat, welche durch Exkursionen und gute Bildwerke unterstützt werden, wird sinnloses Herumfahren auf der Karte verhütet und der Schüler gewöhnt, sich das Land selbst vorzustellen. Der Geographieunterricht ist auf der Anschauungsstufe der Reise eines Forschers nicht unähnlich, welcher Sinn für Naturvorzüge, Sehenswürdigkeiten, Menschenleben und geschichtliche Erinnerungsmale hat. Die sog. geographischen Grundbegriffe, welche früher den Ausgangspunkt bildeten, und den Schüler kalt ließen, erscheinen jetzt als Resultat reicher Anschauung und werden durch ähnliche, umfassend vorbereitete Abstraktionsprozesse erarbeitet wie moralische oder naturwissenschaftliche Hauptbegriffe. Das alles erfordert gleich dem Unterrichte in der Geschichte auf Seite des Lehrers gründliche Lektüre, gewandte Handhabung der Zeichenkreide, gediegene Landes-und volkstümliche Kenntnisse nebst ungetrübter Heimatliebe, wohl auch persönliche Anschauung und Erfahrung: „Wenn jemand keine Reise tut, so kann er nichts erzählen!"

Zur genaueren Kennzeichnung der Lehrerarbeit überhaupt und im biblischen Geschichtsunterrichte sei eine Lektion über Job (Hiob) gewählt. Das mechanische, uns mitunter andenunzierte Verfahren wird sich etwa folgendermaßen gestalten: Nach den einleitenden Worten „die nächste Erzählung handelt vom Job" folgt eine möglichst kurze, dem Buchtexte angepaßte Erwähnung des Geschichtsinhaltes, ev. auch ein Vorlesen, wenn nicht gar ein stilles Durchlesen seitens der Schüler. Darauf wird absatzweise gelesen und nach jedem Absatze der Verlauf der Geschichte mit einigen Zerpflückungsfragen, welche das Eigentümliche haben, daß sie auf das „Nacheinander" berechnet sind und deshalb zu jeder anderen Erzählung mehr oder minder auch passen können, festgestellt. Man hat wenig Zeit; denn es

müssen 200 bis 400 Erzählungen durchgepeitscht werden. Nur in den allernotwendigsten Fällen kommt es zu einer Worterklärung, immer aber zum berüchtigten Aufgeben: „So, diese Geschichte muß in der nächsten Stunde auswendig erzählt werden." Dieses mehr sprachliche als religiös-sittliche Ziel wird annähernd auch erreicht, zuweilen mit Hilfe spanischen Rebels. Dieses mechanische Verfahren ist leicht; jeder Lesekundige brächte es fertig. Der Lehrende braucht da bloß die Erzählung zu beherrschen; vermag er das nicht, kann er sie in der Schule mitlernen; er kann auch das Buch oder einen Schüler zum Lehrer machen, kurz: die Sache ist sehr einfach und praktisch. Nur erwarte man nicht die geringste Bildung davon, am allerwenigsten religiöse. So schnell reifen edle Früchte nicht! Im pädagogischen Unterrichte erscheint die vollkommene Behandlung einer biblischen Erzählung als schwieriges, umfassendes Werk. Das Ziel ist hier nicht die Gewinnung und wörtliche Aufnahme des Erzählungsverlaufes, also eines einfachen Wissens der Tatsachen, sondern die große Frage nach dem Zwecke der Leiden und das rechte, gottgefällige Verhalten im Leid. Dieses Leit-, hier zugleich Leidmotiv, muß durch die ganze Entwicklung des Pensums erklingen. Schon die Zielangabe weist darauf hin: „Wir werden einen Mann kennen lernen, der überaus viel leiden mußte, der aber alle Schmerzen gern ertrug."

Nun werden die Apperzeptionshilfen geweckt. Diese liegen, je nachdem man weit ausholen will oder nicht, in den unangenehmen Lebenserfahrungen der Schüler, auch in der Trauer der Stammeltern um Abel, in den Prüfungen Abrahams, in den Bedrängnissen Josephs, in den sorgenreichen Erlebnissen Jakobs, der trotz allem bekennt: Der Herr hat mich geführt wie ein guter Hirt." — Ist das Feld bereitet, beginnt die Aussaat. In anregendem Lehrgespräche, welches die Schüler selbst- und mitarbeiten, Bekanntes anführen, den Verlauf erraten, die Stimmung nachfühlen, die ganze Begebenheit förmlich miterleben läßt, wird die Erzählung aufgebaut. Der Schüler vergißt seine Umgebung, steht jetzt in Arabien, lernt die äußeren und inneren Glücksfaktoren kennen und malt sich Zug um Zug auf diese hellen Gründe die düsteren Schatten menschlicher Leiden. Unter Appellation ans eigene Herz und leichten Anspielungen auf die Wirkung erlebter kleiner Schmerzen und Verluste bemißt er den Sturz von der Höhe des Glückes in die Be-

drängnisse der Armut, die Wandlung des schönsten Familienglückes in öde Grabessteuer. Er gesteht sich ein: Das ist bittren Leids genug, und es wäre nicht viel, wenn der Mann zu murren beginnen, wenn er das Gottvertrauen verlieren würde. Aber der murrt nicht: Alles opfernd, lobt er den Namen des Herrn. Wer hat das je getan? — Das ist Großes! — –

Die Erfassung dieser Leidensstufe ist indes nur die Grundlage für das Verständnis einer weit höheren. Dem Schüler wird das Glück der Gesundheit offenbar, der ominöse Druck, die ganze Hilflosigkeit des Krankseins. Der Unterricht geht nicht mit der wohlfeilen Unterscheidung von Aussatz und Aufsatz am kranken Job vorüber. Der Schüler muß den Kranken stöhnen und seufzen hören, seine ganze Ohnmacht empfinden, die Belastung all seiner Glieder und Sinne gewahren; das Hoffnungslose seines Zustandes, das langsame Hinsterben und Abdorren muß ihn durchschauern. Die lebhafte Vergegenwärtigung des Schauplatzes wird den Eindruck vertiefen, und über den Mangel mitleidiger und wohltätiger Pflege werden die Schüler selbst ein derbes Wort des Abscheues finden.

Damit ist der Schüler wieder am Ende seiner Leidensvorstellungen. Da hebt der Unterricht wieder an und läßt ahnen, wie schlimm die Verlassenheit ist, wie weh herbe Worte tun, wie herzlose Vorwürfe trauriger machen als Unglück und Krankheit, wie Seelenschmerz beengt, verletzt und quält. Da keimt das Mitleid iu der jungen Brust: der verlassene Job gewinnt eine Schar junger Freunde und Bewunderer. Diese zagen um zweierlei: O, wenn er doch nicht sterben würde! Wenn er doch nicht von Gott abfiele! — Der Doppelwunsch geht in Erfüllung. Job tadelt die glaubensarme Frau und bezeugt, daß ihm das Leid, von Gott geschickt, so wert ist wie das Glück. Es wird klar: Der Verlassene hat nur einen Stern; der darf ihm nicht sinken. Das Leid kräftigt das Band der Frömmigkeit, anstatt es zu zerreißen. In dieser Erkenntnis geht dem Schüler ein Licht auf über die Bedeutung der Leiden, und der Vergleich mit der Läuterung des Goldes wie der Streit mit den sog. Freunden legen ihm die Wahrheit nahe: Das Leid des Frommen ist eine heilsame Prüfung; dem Gottesfürchtigen ist der Schmerz ein Gruß vom Himmel.

Diese Grundgedanken setzt der erziehende, moderne, pädagogische Unterricht an die Stelle des mechanischen Buchlehrens. Selbstverständlich wickelt sich der Unterrichtsverlauf nicht in der skizzenhaften und be-

grifflich gedrängten Form der von mir eben gebrauchten Darstellungsweise ab. Ich wollte damit nur andeuten, bis zu welcher Begriffshöhe und Gemütstiefe das Lehrgespräch dringen und welche Willensimpulse es geben muß. Was ich anführte, ist das Ergebnis der Anschauungsoperation, welches Schritt für Schritt erarbeitet werden muß. Die Herausarbeitung selbst aber vollzieht sich in malender, kindlicher Sprache, welche an den Erzählungsverlauf anknüpft und in den Einzelheiten so ausführlich und mannigfaltig ist, daß es die gedruckten Lehrpräparationen ausnahmslos vermeiden müssen, sie vollständig darstellen. Wie schwer diese Sprache zu treffen ist, das möge man bei der Unzahl von Jugendschriftstellern erfragen, deren Werke nicht reussieren. Wer nicht zum Lehrer berufen ist, wird den kindlichen Ton nicht treffen.

Wenn wir nun etwas näher zusehen, gewahren wir bei diesem Unterrichte zweierlei nebeneinander herlaufende Gedankengänge, einen breit schildernden, anschaulichen — und den begrifflich höheren, dem sich der Schüler nähern soll. Weil aber der Lehrer sein Gedankengebäude nicht in die Luft setzen darf, muß er auch noch den Gedankenverlauf im Schülergeiste verfolgen, damit er Mißverständnisse beseitigen und Zurückbleibende sofort wieder anspornen kann. Der Lehrer hat mithin gleichzeitig, wenn auch ruckweise, dreierlei Gedankengänge in Fluß zu bringen und fortzuführen. Daraus erklärt sich von selbst, warum der Religions-, der Lese- und der Realienunterricht so abspannend und ermüdend wirken.

Eigentlich sollte jetzt die Denkoperation ähnlich genau geschildert werden, wie die Anschauungsstufe, desgleichen auch das Anwendungsverfahren; ich will mich jedoch auf die unabweislichsten Andeutungen beschränken. Während der mechanische Unterricht hier zu Ende ist, geht das pädagogische Verfahren wieder direkt auf den Kern los. Zunächst werden Dispositionsfragen herausgelöst, welche die Übersicht des Ganzen und die Einprägung erleichtern und zugleich auf den sittlichen Gehalt der Erzählung hinweisen. Fragen dieser Art können nicht aus dem Ärmel geschüttelt werden; sie müssen von Haus aus vorbereitet sein. Nun beginnt — behufs Einprägung — an der Hand der Disposition und unter weiteren Inhaltsfragen und Erläuterungen das Einlesen. Darauf wird das Verhalten Jobs in großen, zusammenfassenden Zügen betrachtet und mit dem Verhalten anderer Leidenden verglichen. Hieraus gewinnt der

Schüler die Überzeugung, daß Job viel, aber gern, ja musterhaft duldete, daß er geduldig war. Der so errungene Hauptbegriff „Geduld“ wird noch näher abgegrenzt und vielleicht in einem Spruche festgehalten. Die angezogenen Vergleichsbeispiele können nachgelesen werden; in der Sprachlehre kann man die Wortfamilie „dulden“ berühren. So wird in der Schule doppelt genäht.

Eine Hauptsache ist noch die eigentliche Anwendung. Wie schon gesagt, hat Job unter den Schülern seine Bewunderer gefunden. Lenkt nun der Unterricht das Augenmerk des Schülers auf sein eigenes Leben auf seine vielgestaltigen Arbeiten und kleinen Sorgen und Entbehrungen zeigt er so den Weg zur Übung der erkannnten Tugend, öffnet er den Schleier der Zukunft etwas, und läßt er das Leben mit seinen Kämpfen und Sorgen in die Schule hineinlugen, dann wird sich der Schüler den frommen Dulder zum Vorbild wählen. Kommt dann einmal die Heimsuchung wirklich, so werden die mit seinem ganzen Gedankenkreise eng verwebten Vorstellungen der Geduld, Prüfung, göttlichen Vorsehung, Läuterung, Gottergebenheit, Auferstehungshoffnung &c. mit verjüngter Kraft in jeder Phase der eigenen Prüfung mit versöhnendem Troste auftauchen, das Leid zu mildern und zu heiligen.

III. Aus unserer Betrachtung über die Lehrgegenstände ergibt sich, daß die Lehrtätigkeit weder Spiel, noch angenehme Unterhaltung, sondern ununterbrochene, mühsame, wirkliche Arbeit ist, „Schularbeit“ im besten Sinne des Wortes denn sie ist zielbewußt und segensreich; sie fordert Sorgfalt und Ausdauer, Treue im Kleinen und Sinn fürs Große Vorsicht und Klugheit, Schärfung der Sinne und jede mögliche Art von Kraftaufwand. Sie ist hauptsächlich geistiger Natur. Ist sie auch keine wissenschafliche Leistung, weil ihr der Forschungsfortschritt mangelt, so belebt sie doch fortwährend das wissenschaftliche Interesse des Lehrers und ruft seine edelsten Kräfte zum Dienste. Ist sie auch keine Kunst im eigentlichen Sinne, weil die durch die Massenförderung beschränkte Einheit nur eine begrenzte Gestaltung des Ideals zuläßt, so ist sie doch Kunst in gewissem Sinne, und ihr Ideal, die Entwicklung und Bildung des jugendlichen Geistes, ist das edelste unter den Strebezielen der menschlichen Beschäftigungen. Das Ziel der Schularbeit ist eben nicht die Versorgung mit nützlichen Kenntnissen allein, sondern mehr noch die Erhebung des Wissens zum

Können und die Heranbildung eines religiös-sittlich starken Charakters.

Das Unterrichtsobjekt ist darum nicht der Lehrstoff, sondern der Geist des Kindes, also der denkbar beste Bearbeitungsgegenstand. Stoff ist hier Bildungsmittel; dessenungeachtet ist der Lehrstoff der Volksschule nichts weniger als geringfügig oder gar verachtungswürdig Mag auch der Lehrinhalt höherer Schulen für wertvoller, eindringlicher und umfassender gelten, jener der Volksschule hat den allgemeinsten Charakter, umfaßt alle Seiten menschlicher Entwicklungsfähigkeit und ist nicht minder wahr, nützlich und sicher als jener. Der Volksschullehrer setzt sich die ganze harmonische Ausbildung seines Zöglings zum Ziele, und seine Arbeit umfaßt den ganzen Schülergeist. Hier herrscht Vertiefung in das geistige Wesen des Kindes, Anknüpfung an seinen Vorstellungskreis, vorsätzlicher Um- und Ausbau desselben, Weckung des Interesses, gründliche Verarbeitung der Stoffe und lebhafte Kraftbildung. Hier ist das Lehren ein Schaffen, und mit dem Unterrichte geht gleichberechtigt die Erziehung Hand in Hand; denn es gibt, nach Herbart, keine Erziehung; ohne Unterricht, und es wird rückwärts kein Unterricht in der Volksschule anerkannt, der nicht wahrhaft erzieht. Darum entläßt auch die Volksschule ihre Zöglinge mit einer abgerundeten, selbständig machenden, zur Weiterbildung und Selbstvervollkommnung befähigenden, im praktischen Leben verwertbaren, die Erwerbsfähigkeit steigernden, Gemeinsinn begründenden und der höheren Bestimmung des Menschen zuführenden Allgemeinbildung.

Weil die Arbeit in der Schule geistiger Natur ist, und weil sie die Seele des Kindes zu entwickeln hat, so muß sie auf gründlicher Kenntnis des Geistes und geistigen Schaffens beruhen, und weil sie sittlich veredeln soll, müssen unausgesetzt die Grundsätze der Glaubens- und Sittenlehre zur Anwendung kommen. Psychologie, Religion und Ethik sind deshalb die Leitsterne der Pädagogik. Ihre Weisungen gesellen sich denen der Methodik zu, welche die Lehrform der einzelnen Fächer und Lektionen bestimmen, und diese dreierlei Einwirkungen von Seite der Lehrpersönlichkeit her begleiten beständig den Unterricht, die Zucht und die Regierung der Schüler. Rechnen wir dies zu der schon nachgewiesenen

dreifachen geistigen Spannung des Lehrers beim Lehrgespräche und zu seiner unausgesetzt fördernden Mitarbeit bei den Übungen hinzu, und überlegen wir noch, daß die Schüler bei der Unterweisung auch noch möglichst nach ihrer Eigenart behandelt, daß sie ferner disziplinär beobachtet und in Aufmerksamkeit erhalten, daß kleinere Störungen abgewiesen, daß die sprachlichen Ausdrücke rasch dem jeweiligen Verständnisse angepaßt und umgeformt und daß endlich auch die Lehr- und Veranschaulichungsmittel gewandt und musterhaft und die Zuchtmittel klug und gerecht gehandhabt werden müssen, so ergibt sich eine Summe geistiger Anstrengung, welche staunenswert ist. Daraus wird auch klar, warum den Lehrer die Erziehungsgedanken auch außerhalb der Schulzeit nicht verlassen. Sie umschweben ihn Tag und Nacht und kommen selbst im Traume nicht zur Ruhe.

Von Bedeutung ist auch, daß alle Unterrichtsmaßnahmen schnell und sicher getroffen werden müssen. Dem Unterrichte darf Leben, Wärme, Energie nicht fehlen, sonst ergibt sich ein schlaffes Hinwälzen der Gedankenmassen, die Schüler langweilen sich, und „Langeweile ist die ärgste Sünde des Unterrichts". Ohne Energie verflöge die innere Anteilnahme der Schüler, und das Ergebnis wäre taube Frucht. Nur an kraftsprühender Tätigkeit des Lehrers entflammt die Arbeitsfreude des Schülers, die fürs Leben so wichtige Lust an straffer Tätigkeit.

Ferner muß sich die unterrichtliche Einwirkung unter heiterer Stimmung vollziehen. Wie Sonnenschein muß es über der Klasse flimmern, soll sich Leben entfalten. Arbeitsfluß und gute Stimmung zu erhalten, ist schwer; denn der Unterricht hat mit tausenderlei kleinen Störungen zu rechnen. Es seien nur angedeutet: Beweglichkeit des Kindes, Indisponiertheit, Unvorsichtigkeit, Hunger, Durst, Übersättigung, Schlaf, Trauer, Freude, häusliche Vorkommnisse u. s. w. Hat ja alles Einfluß auf den Lernprozeß, was immer auch das Kind bewegt. Noch schlimmer sind jene Störungen, welche von unvollkommenen Schuleinrichtungen herrühren und fast stündlich mit rauher Hand in das künstliche Werk des Gedankenaufbaues eingreifen. Da die Lerndisposition an und für sich von Stunde zu Stunde abnimmt, so wirken große Störungen mitunter den ganzen Schultag nach. In dieser Richtung steht es am schlimmsten bei den über-

füllten*) und einklassigen Schulen. Auch die beste Disziplin ist hier nicht imstande, andauernd vollständige Ruhe zu erzielen. Platzbeengung, Luftverschlechterung, Witterungs- und Temperatureinflüsse machen sich bemerklich, und die verhältmäßig größere Zahl von Talentlosen, Schwachsinnigen, Stotterern, Kranken, Schulversäumern u. s. w. wird der Schularbeit häufig verhängnisvoll. Ist ja schon die gleichzeitige Überwachung und Beschäftigung von 7 verschiedenen Jahrgängen in 4 Klassen ein Absurdum, welches nur dem nicht auffällt, der keine echte Arbeit in der Schule sucht. Konnte es doch einmal ein Lehrer einem Gelehrten nicht begreiflich machen, wie es möglich sei, gleichzeitig viererlei Abteilungen in Tätigkeit zu halten und geistig vorwärts zu bringen. Treten doch schon beim Unterrichte in einem Kurse mit gleichaltrigen Schülern oft unübersteigliche Hindernisse auf. Und niemand wird noch gehört haben, daß sich Lehrer dieser begünstigteren Schulgattung über Mangel an Arbeit beklagt hätten, wie wir auch seitens der Mittelschulen, welche ihren Lehrern kein so hohes Stundenmaß aufbürden und es mit gleichwertigerem Schülermaterial zu tun haben, keine ähnliche Klage vernahmen.

In der einklassigen Schule wird Geschwindigkeit zur Hexerei: nur routiniertes Verfügen über Lehrstoff, Aufgaben, Lehr- und Erziehungsmittel sichert einigermaßen lückenlosen Fortschritt und gesundes Fortarbeiten. Alle Unvollkommenheiten in bezug auf Schuleinrichtungen empfindet stets der Lehrer am unangenehmsten; in der einklassigen Schule, besonders wenn sie überfüllt ist, wird der Lehrer zum Opferlamm: Er muß immer treiben und schieben, mahnen und nachholen, dämmen und zügeln, hasten und doch die nötige Ruhe bewahren, von einer Gedankenprovinz in die andere eilen, ins Minutiöseste eingehen und doch den Blick aufs Ganze nicht verlieren, bald auf hoher Warte stehen, bald wieder das säumige Fußvolk nachführen. Diese Heidenarbeit ist dazu noch eine ziemlich undankbare, obwohl verantwortungsvolle. Der Massenunterricht, welcher einen immer schwankenden, veränderlichen gemeinsamen Gedankenkreis anzubauen hat und deshalb auch dem Schwachen und Zurückgebliebenen, dem Trägen

---

*) Schulüberfüllung ist in der Regel Ursache von Überschreitungen des Züchtigungsrechtes, wie überhaupt von zu strammer Disziplinhandhabung, welche einer gedeihlichen Erziehung nicht förderlich ist, indem sie die freien Willensregungen fesselt und ihre Entwicklung in der Richtung aufs Gute unmöglich macht.

und Zerstreuten, dem Übereiligen wie dem Pater Langsam, dem Schlendrian wie dem Zauderer gerecht werden muß, bringt es ferner mit sich, daß die Lehrarbeit unter beständigen Enttäuschungen vor sich geht, wenn auch eben so zahlreiche Erfolge gezählt werden können. Was der Handwerker, der Künstler erzeugt, ist fertig und erfreut den Schöpfer wie den Kenner und Beschauer; der Lehrer hingegen arbeitet immer am Unvollkommenen, und die Erfolge seiner Arbeit sind größtenteils unsichtbar. Ist er einmal scheinbar fertig, beginnen schon wieder die Verbesserungen, Ergänzungen und Nachhilfen; alles Errungene ist wieder Grundlage zum Weiterbau; zur Vollendung kommt es nie. Seine Arbeit befriedigt deshalb nur, wenn sie im Hinblick auf das Erziehungsideal verrichtet wird.

Da die Unterrichtsstörungen häufig subjektiver Natur sind und nicht selten gleichzeitig in größerer Anzahl auftreten, so bleiben auch mancherlei Aufregungen nicht erspart, ein Umstand, welcher gleich der Erregung beim Strafen weder der körperlichen, noch der geistigen Gesundheit des Lehrers zuträglich ist. Die körperlichen Organe sind überhaupt sehr in Mitleidenschaft gezogen beim Unterrichte, und gerade die edelsten am meisten, so Gehirn, Nerven, Kehlkopf, Lunge, Auge und Ohr; der ganze Mensch steht da stramm im Dienste. Bei der kurzen, oft gestörten Mittagspause bleibt nicht einmal der Magen — bei vielen Menschen das alleredelste Organ — unbehelligt. Auch die Haltung darf nicht lässig sein. Wie sich der Lehrer gibt, so benehmen sich die Schüler. Was speziell die Sprachorgane des Lehrers zu leisten haben, findet in fast keinem Berufszweige ein Analogon. Nirgends treffen wir die ununterbrochene, lang anhaltende und aufreibende Anstrengung und Abnützung dieser empfindlichen Werkzeuge. Daß dabei nicht einmal allenthalben für luftreine und staubfreie Schullokale und für gesunde Lehrerwohnungen gesorgt wird, ist eine Versündigung an der Gesundheit des Lehrers.

Unverständlich ist es auch, wenn man unter solchen Verhältnissen dem Lehrer die scheinbare Kürze der Schularbeit, bezw. Schulzeit, und die nötige Länge der Ferien mißgönnen kann, obgleich die Mittel- und Hochschulen in dieser Hinsicht weit generöser beurteilt und behandelt werden. Der Volksschullehrer braucht die Zwischenzeiten und Vakanzen unbedingt zur Sammlung, zur Beruhigung

des arg zerzausten Bewußtseinsinhalts, zur geistigen und körperlichen Erholung. Hat man ihm doch auch durch Belastung mit Kirchendienst, Sonntags-, Fortbildungs-, Zeichen- und Turnschulen, mit Gemeindeschreiberei u. s. w. den für alle geltenden Ruhetag genommen.

Nach der vorhin geschilderten Anstrengung der Schularbeit sind fünf Stunden Unterricht gerade genug für einen gesunden Mann. Jedes mit dem eigentlichen Berufe nicht zusammenhängende Mehr von Arbeit führt zur frühen Aufreibung der körperlichen und geistigen Kräfte. Gefährliche Erkrankungen der der Atmungs- und Sprachorgane, Nerven- und Geisteskrankheiten, frühes Hinsiechen und große Mortalität im aktiven Dienste sind die schreckenden Gespenster des Lehrerstandes. Abgesehen davon, kann sich auch ein gesundes, freies, feines Schulleben nur unter dem Einflusse der vollen körperlichen und geistigen Frische der Lehrkraft entwickeln. Das allein schon bedingt eine entsprechende Arbeitsunterbrechung, eine genügende Ruhe- und Erholungszeit. Wir Lehrer können hierzu aus voller Überzeugung sagen, daß uns die wirklichen täglichen Erholungspausen übermäßig knapp zugemessen sind, und daß wir statt mit Frische und heiterer Stimmung unser Tagewerk oft mit Abspannung und Sorge beginnen und mit Ärger und Verdruß beschließen müssen. Unsere Ferien werden zudem durch kirchliche Verrichtungen und andere unabweisbare Nebenverrichtungen in ihrer wohltuenden Wirkung arg beschränkt. Beweise für diese Behauptungen liegen überall offen auf. Gerade die am meisten belasteten Lehrer haben den ungenügendsten Feriengenuß.

IV. Überdies gehört der allergrößte Teil unserer sog. Erholungszeit nicht zu unserer freien Verfügung, sondern wiederum der Arbeit für die Schule. Schon der äußeren Schulordnung und der vielen Nebenarbeiten wegen muß sich die Arbeit des Lehrers über die stundenplanmäßige Zeit hinaus erstrecken. Mit der äußeren Schulordnung hängen Reinlichkeit und Lüftung des Schulsaales, Pünktlichkeit, Eintritt und Abgang der Schüler u. s. f. zusammen. Wie weit manchmal diese Angelegenheiten ausgedehnt werden, möge man daraus ermessen, daß der Lehrer bisweilen auch für ununterbrochenen

Kirchenbesuch, für die Aufführung der Kinder im Freien, ja sogar für die regelmäßige Schließung der Abortdeckel verantwortlich gemacht wird.

Mit der Leitung einer Schule oder Schulabteilung hängen auch mannigfaltige schriftliche Arbeiten zusammen. Davon gehört in die regelmäßige Schulzeit nur die Aufzeichnung der Absentenzahl; alles andere muß vor oder nach der Schule besorgt werden, so die Anfertigung der Schullisten mit ihren oft schwer zu erfragenden Einträgen, die Erteilung der Quartalszensuren, die Ausstellung von Zeugnissen, die Erläuterungen zu Dispensgesuchen, die Herstellung der monatlichen Versäumnislisten, die Ausfertigung von Schulüberweisungen, die Aufstellung von Impflisten, die Führung der Schulchronik, der Inventare und Bibliothekverzeichnisse, die Orientierung über Schulverordnungen, Lehrmittel, Schulbücher; auch die Beteiligung an den Schulsitzungen, der oft zeitraubende Verkehr mit Eltern und Schulbehörden, die Assistenz bei auswärtigen Prüfungen und der diätenlose Besuch amtlicher Konferenzen — meist in der Ferienzeit — gehören hierher. Nicht gering anzuschlagen sind auch die mit der öffentlichen Prüfung und dem Schuljahrsschlusse zusammenhängenden Vorbereitungsarbeiten, die Herstellung der Schülerverzeichnisse, Entlassungsvorschläge und statistischen Nachweise. Auch erfordern Instandhaltung und Ergänzung, Herbeischaffung und Aufbewahrung von Utensilien, Karten, Bildern u. dgl. manches Viertelstündchen Zeit. Alle diese Nebenarbeiten nehmen mit der Schülerzahl zu und werden durch unliebsame Vorkommnisse oft recht unangenehm vermehrt. Hier darf außerdem nicht übersehen werden, daß dem Lehrer kein „Regendank“ zur Verfügung steht, weshalb er auch allerlei „Gänge“ selbst besorgen muß, und daß er noch mit Feiertagsschul-, bisweilen auch mit Zeichen- und Turnunterricht oder mit nervenerregendem Abendunterricht in Fortbildungsschulen gesegnet ist. Diese Nebenschulen bringen wieder fast den gleichen Apparat von Nebenarbeiten mit sich wie die Werktagsschule.

Noch viel mehr Zeit und Kraft nehmen die eigentlichen Vorbereitungsarbeiten für den Unterricht der Werktags-, wie Feiertags- und Fortbildungsschulen in Anspruch. Schon die einfacheren, wie Auswahl und Zurechtlegung der Hilfs- und Veranschaulichungsmittel, die Herbeiholung einer Pflanze, eines Minerals, die Anpassung eines Aufsatzes an die jeweilige Fassungskraft der Klasse, die Wahl von Aufgaben, Thematen, Lesestücken, Übungen 2c., die Vorbereitung von Exkursionen, Schulfesten u. ä., lassen sich nicht rasch und leicht abtun.

Sehr bemerkbar im Zeithaushalte des Lehrers macht sich die regelmäßige Korrektur der schriftlichen Schülerarbeiten, welche gewissenhaftest besorgt werden muß, wenn letztere nicht in Verwilderung geraten sollen. Weit wichtiger und unerläßlicher noch als dies alles ist die tägliche Vorbereitung des Lehrers für den Unterricht. Die Schule gleicht einer Versammlung; der Leiter derselben muß sich über das Arbeitspensum klar sein, sonst entsteht Verwirrung und als Ausgang ein „Hornberger Schießen". Man würde es einem Prediger mit Recht übel nehmen, wenn er Sonntag Stegreifpredigten halten wolle; auch würde ein Redner bald aufs Flachland geraten, wenn er sich nie seinen Stoff im voraus zurecht legen würde. Ist es da nicht unsinnig, sich einen Lehrer vorzustellen, der ungereifte Hörer hat, ein Lehrgespräch leiten muß, welches ungelenker zu handhaben ist als das freie Wort vor willigen Zuhörern, der zudem jede Stunde mit Neuem kommen und das Alte mitführen und frisch erhalten soll, der aber trotz alledem unvorbereitet die Schule beträte. Die Unterrichtsvorbereitung muß täglich erfolgen und bezieht sich auf das ganze Unterrichts- und Erziehungsverfahren, ganz besonders aber auf den Lehrstoff. Dieser ist jedoch nicht lediglich bloß zu bestimmen, herbeizuholen und in — einen Fouragekasten zu legen; die Hauptsache ist die methodische Gliederung des Stoffes. Die Vorbereitung ist kein einfaches Nachlesen, sondern ein Umformen und Anpassen, sie ist — um ein profanes Beispiel zu wählen — ungefähr das, was man in der Hauswirtschaft Kochen nennt, zum Unterschiede vom Einkaufen auf dem Markte. Die Unterrichtspräparation hat es mit Aufzeichnungen, Dispositionen, Vertiefung in den ganzen Stoff nebst seinen wissenschaftlichen Grundlagen, Herbeiziehung verwandter Gedanken und Beispiele, Anfertigung von Übersichten, Skizzen, Aufgaben, Zeichnungen, Wandtafelvorschriften u. dgl. zu tun. Die Abfassung ausführlicher schriftlicher Präparationen und die Beschäftigung mit musterhaften gedruckten Lehrbeispielen ist eine unerläßliche Aufgabe für jüngere Lehrer, darf aber auch von den älteren niemals ganz beiseite gesetzt werden. Noch ein Wort aus Polacks Brosamen: „Wer so die Schularbeit durch häuslichen Fleiß vorbereitet, der wird viel Zeit und Mühe in der Schule sparen, manchen Verdruß vermeiden, an dem geordneten Gange des Unterrichts Freude haben und die Frucht des Unterrichts in den Schülern sichern. Die tüchtige Präparation kostet sehr viel Zeit, aber ein tüchtiger und gewissenhafter Lehrer ist ohne sie nicht denkbar.

Was der Lehrplan für das ganze Jahr, das ist die Vorbereitung für die einzelne Stunde.“ „Ohne Vorbereitung ist der Unterricht ein Tappen im Finstern, ein buntes Gemenge von Nötigem und Unnötigem, Fesselndem und Langweiligem, und die Frucht der Stunde ein Kind des Zufalls. Die Präparation lehrt gewisse Tritte tun und verbürgt das Arbeitsergebnis. Jede Unterrichtsstunde muß ein abgeschlossenes Bild in engem, festem Rahmen geben, das schon vor der Stunde klar in des Lehrers Seele steht.“

Man unterscheidet öfter zwischen Vor- und Nachbereitung. Zu letzterer gehört die Aufzeichnung des behandelten Lehrstoffes und der besonderen Schulvorkommnisse im einem Tagebuche oder Lektions-Manuale, sowie die sog. pädagogische Gewissenserforschung, welche bei häufiger Anwendung die Mutter der Erfahrung werden kann. Denn wirre, ungeordnete Schulerlebnisse sind noch keine brauchbaren Erfahrungen. Dazu gehört, daß die belehrenden Erscheinungen der Praxis nachgeprüft, geistig verarbeitet und zur Anwendung tauglich gemacht werden. Die fernere Vorbereitung der Lehrtätigkeit befaßt sich mit dem Studium der Lehrpläne und mit der Herstellung der Monats- und Wochenverteilungspläne. Die Bearbeitung der letzteren ist besonders vorteilhaft, weil sie einen Einblick in die umfangreichen Stoffmassen der Volksschule gewährt und darin sicher und heimisch macht, weil sie den Zusammenhang der Stoffe erkennen läßt und antreibt, dieselben der Eigenart der Schule entsprechend anzuordnen. In der Oberpfalz sind diese Arbeiten durch höhere Schulfürsorge in neuer Zeit wesentlich erleichtert, jedoch — schon in Rücksicht auf die stets fortschreitenden Berufswissenschaften — nicht vollends überflüssig gemacht worden.

Zur Arbeit für die Schule muß es auch gerechnet werden, wenn der Lehrer sein geistiges Rüstzeug blank erhält. Die Unterrichtstätigkeit setzt eine beträchtliche Summe gediegener Kenntnisse in den verschiedensten Fächern voraus. Dringt auch der Fachlehrer und noch mehr der Fachgelehrte in sein Fach tiefer ein, ja bis an die Grenzen menschlicher Erkenntnis, die besten Erkenntnisse und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung dürfen auch dem Volksschullehrer nicht verschlossen bleiben. Er muß mehr wissen, als er lehrt, eine Grundbedingung, die übrigens so selbstverständlich ist, wie die Wahrheit, daß der Vater älter sein müsse als sein Kind; er muß „das ganze Gebiet“ der mit einem Pensum zusammenhängenden Erkenntnisse „durchforschen

und geistig zu beherrschen suchen". Tatsächlich besitzt der Volksschullehrer eine wirkliche und gute Allgemeinbildung, welche alle möglichen Vergleiche aushält und bloß deshalb niedriger eingeschätzt wird, weil man sie stets durch die dunkle Brille der Vorbildung und Vorurteile betrachtet. Aber für ihn ist nur die beste Bildung gut genug; das liegt schon in der Wichtigkeit und Schwierigkeit seines Amtes. Darum muß er einerseits selbst nachholen, was ihm seine Kastenbildung versagt hat; anderseits muß er sich auf dem Laufenden halten und nicht allzuweit hinter dem raschen Bildungsfortschritte unserer Zeit zurückbleiben. Das setzt eifrige und unausgesetzte Fortbildung voraus. Lust hierzu ist im Lehrerstande vorhanden; Beweis dafür sind neben vielen anderen Erscheinungen die neuerdings eingerichteten Universitäts-Ferienkurse.

Mit Wissen allein läßt sich jedoch der Beruf des Volksschullehrers nicht erfüllen. „Weil nur der entwickeln, erziehen und bilden kann, der selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist, so muß der Volksschullehrer durch seine Kenntnisse zu wahrer Bildung fortschreiten. Im Reichtum an charakterfesten, ideal gesinnten, alles Niedrige, Hohle, Unschöne verachtenden Männern darf sich der Lehrerstand von keinem anderen übertreffen lassen; denn bei keiner Tätigkeit wirkt so die ganze Persönlichkeit wie beim Erziehungswerke. Wie der Volksschullehrer an gediegenem Wissen nie zu reich, wie er im Gebrauche der Sprache und in der Beherrschung aller geistigen Funktionen nie der Meister groß genug sein kann, so gibt es anderseits keine Art der Selbstbeherrschung, keine Form der Tugend, welche ihm nicht in ihrer Erhabenheit, in ihren Entwicklungsbedingungen, in ihrem Wesen, in ihrer vollendeten Bewährung bekannt und wert sein dürfte.

Vor allem sind Selbstführung, Selbstbekämpfung und Opferfreudigkeit notwendig.

„Der mag sich manchen Wunsch gewähren,
Der kalt sich selbst und seinem Willen lebt;
Jedoch wer andere wohl zu leiten strebt,
Muß fähig sein, viel zu entbehren."

Gegenüber den Hindernissen der Schularbeit bleibt die Geduld eine Kardinaltugend des Lehrers. Mit Recht wird auch Liebe von ihm verlangt, Liebe zum Kinde, zum größten Schatze, den Familie, Kirche

und Staat besitzen. Die Liebe kann dem Lehrer nicht vergolten werden, und würde man ihm den höchsten irdischen Lohn geben; aber sie adelt und weiht sein Werk. „In der Liebe zu den Kindern liegt die Würde, das göttliche der Lehrerwirksamkeit.“

Die Schule ist eine Welt im kleinen, ein Abbild des Lebens; sie soll auch fürs Leben erziehen. Darum darf sich der Lehrer der Teilnahme am öffentlichen Leben nicht entschlagen: praktischer Sinn, volkswirtschaftliche Kenntnisse, Verständnis der großen Zeitereignisse und Zeitbedürfnisse geben dem Unterrichte einen festen Boden. Von jeher haben Volksschullehrer die Pulse des Volkslebens laut und recht schlagen gefühlt und Sinn und willige Kraft echter Volkshilfe geliehen. Auch Pflichttreue muß dem Lehrer zu eigen sein. Still und unbeobachtet arbeitet er; sein einziger Wächter und Entlohner ist sein Gewissen, welches ihn für alle Mißgriffe verantwortlich macht, ihn gerecht entlohnt oder straft. Aber Pflichteifer reicht nicht aus. „Pflicht genügt für einen Geldbriefträger,“ sagt „Schulrat Prell“, „vom Lehrer verlang' ich Begeisterung. Sie werden denken: was ist das für ein dummer Kerl, der von mir Begeisterung verlangt. — Arbeiten, Herr Weidenbaum, dann kommt die Begeisterung. Wenn man die Welt anpackt, gewinnt man sie lieb.“ — — — Das heißt man, große Worte gelassen aussprechen. Wie soll aber der Volksschullehrer mit seiner schweren, undankbaren Aufgabe am armen, unentwickelten Kinde zu solch großen Dingen kommen, er, dem die Götter vom Olymp und die Halbgötter unter den Menschen zu viel zum Sterben und zu wenig zum Leben zubilligen? Aber er muß dazu kommen, sonst gibt es in der Schule weder Erziehung noch wahren Unterricht, sonst bleibt der durch die Massenförderung ohnehin ungemein erschwerte „erziehende Unterricht“ eine Phrase. Und dazu gelangt man — Weidenbaum weiß es — durch Arbeit und wieder durch Arbeit. Verborgene Dinge haben innere Quellen. Die Liebe zum Kinde, der Born der Berufsfreude, die rechte Berufsauffassung und die treue, wenn auch unvergoltene und mißkannte Arbeit in der Schule und für die Schule, alles wird angergt, befruchtet und selbst unter traurigen Erfahrungen erhalten durch eifrige Fortbildung in den Berufswissenschaften Psychologie mit Logik, Ethik, Pädagogik, Didaktik und Methodik. Wie jede andere Wissenschaft ist auch die Pädagogik sehr weit vorgeschritten, und es kostet männlichen Ernst, ihr

zu folgen. Auch die Klassiker der Pädagogik dürfen nicht außer acht gelassen werden. Könnten sie mehr unsere Führer und Aneiferer sein, so gäbe es gar bald keinen Zweifel mehr, daß die berufliche Fortbildung eine Pflicht des Lehrers ist, ebenso unabweisbar wie die Einhaltung der Unterrichtsstunden. Wer nicht aus dem Vollen schöpft, der wird zum Mietling, den erdrücken die Beschwerden des Lehramtes, weil er keinen entlastenden Gegendruck empfindet; wer nicht von ewig wahren Berufsgedanken geleitet wird, dessen Arbeit verkümmert, ehe sie sich der Vollendung nähert. Darum vertiefen wir uns in Pestalozzis große Lehren: „Der Unterricht muß den ewigen Gesetzen unterworfen werden, nach denen der menschliche Geist sich entwickelt." „Der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur. Dieselbe Menschlichkeit blüht in allen Herzen, dieselbe Seele ebbet und flutet in allen, die vom Weibe geboren; in allen herrschen dieselben Entwicklungsgesetze; die Natur kennt keine Stände." Darum kommen wir zu Dörpfeld, klagen ihm unsere Beschwerden und gehen also getröstet von ihm fort: „Die Lehrerarbeit an sich ist in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo es der Lehrer mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu tun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer zu erfassen? Welche hat in ihren Verrichtungen mehr Mannigfaltigkeit und Abwechslung? Dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, daß die Schüler, und selbst die Schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, das im Umgange mit der blühenden, munteren Jugend liegt. Führwahr, ein Schulmann, der für diese verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat, Sinn für wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der technischen Aufgaben und Sinn für den Umgang mit Kindern: der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und es ohne Not nie mit einem andern vertauschen mögen.*) Die

*) Lehrermangel ist der Schularbeit im ganzen höchst nachteilig und sollte schon deshalb mit allen Mitteln, insbesondere durch gründliche Besserung der Lage des Lehrerstandes, Hebung der beruflichen Autorität, Einräumnng von Rechten

Voraussetzung ist freilich, daß das Schulamt diese schönen Seiten auch wirklich entfalten könne."

V. Leider sind wir über das zuletzt angeführte Bedenken Dörpfelds noch nicht hinausgekommen. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen kann die Volksschule vielfach gerade ihre besten Wirkungen nicht entfalten. Sie kämpft allenthalben mit Hemmnissen. In überfüllten Schulen wird der erziehende Massenunterricht zur Unmöglichkeit, und nicht gewöhnlicher, sondern aufopfernder, über den Wert der pekuniären Gegenleistung weit hinauswirkender Pflichttreue der Lehrer ist es zu danken, wenn uns ein feindlicher Genius noch nicht — um mit Pestalozzi zu reden — das schrecklichste Geschenk, Kenntnisse ohne sittliche Gesinnung, geboten hat.

Aber auch unter mehr geordneten Schulzuständen bleibt die Schularbeit eine äußerst zusammengesetzte, Körper und Geist erregende, schwierige und volle Mannesleistung, wie wir zur Genüge nachgewiesen haben. Zudem muß sie gründlich vorbereitet und durch fachwissenschaftliches wie pädagogisches Weiterstudium belebt werden. Der Lehrer bedarf der Arbeit außer der Schule, der Fortbildung um seines Berufes willen ebenso wie der Arzt. Beide werden gleichsam zu Mördern, dieser am Leibe, jener an der Seele des Menschen, wenn sie sich nicht auf der Berufshöhe halten. Kommt aber der Lehrer all diesen Ansprüchen an seine Leistungsfähigkeit nach, so bleibt ihm weder Zeit noch Kraft mehr für andere Dinge. Des Lehrers Kraft gehört ganz der Schule. Nur so ist er den Anforderungen derselben gewachsen. Gibt es doch kaum ein anderes Amt mehr, welches so sehr alle Fähigkeiten ganz und ungeteilt, welches so das ganze Wesen, die äußere und innere Teilnahme und Hingabe verlangt, welches alle Kräfte so vollständig und andauernd anspannt und so rasch

---

und Schutz derselben, sowie durch Gewährung einer angemessenen sozialen Stellung hintangehalten werden. Jetzt fliehen die höheren Stände den Lehrberuf, den sie vielfach nur aus Karikaturen und vom Roman und Theater her kennen. Scheut man bloß die geringe Entlohnung oder hat man da doch keine Ahnung von der verantwortungsvollen Schularbeit? Oder ist der Lehrberuf nicht ebenso ehrenhaft wie der Militärdienst.

aufbraucht wie die Volksschularbeit. „Der Lehrer ist die Schule.“ Wohlan, dann gehöre er ihr ganz! Hat sie bloß einen halben Lehrer, so ist ihr Erfolg auch nur ein halber.

Es ist darum nicht bloß eine heillose Überbürdung für den Lehrer, sondern auch ein schreiendes Unrecht an Schule, Jugend und Volk, wenn ersterem auch noch Nebenbeschäftigungen aufgehalst sind, welche zusammen fast wieder der Last der Schularbeit gleichkommen und in Wirklichkeit an vielen Orten von einer Persönlichkeit besorgt werden, welche die Bürde des Schulamtes nicht zu fühlen hat. Ist denn in einem Kulturstaate keine Schamempfindung für die Ungehörigkeit da, den Volksschullehrer außerhalb seines aufreibenden Berufes das „Brot zum Salze“ verdienen zu lassen?

Da ist es vor allem der niedere Kirchendienst, ein Hauptstörer der Schularbeit und des friedlichen Einvernehmens zwischen zwei hervorragenden Erziehungsfaktoren, der sich wie eine Klette an den Schuldienst hängt, an der Lebenskraft der Schule nagt und noch dazu die Autorität des Erziehers untergraben hilft. Da ist es die Gemeindeschreiberei, welche mit jedem neuen Paragraphen neue Besorgungen bringt, aber nur selten genügend entlohnt wird und nicht einmal jene Achtung einträgt, welche einer ehrlichen Handwerksarbeit gezollt wird. Sie stört den Lehrberuf hauptsächlich durch abziehende Gedanken. Da sehen wir noch einen, der gern entschlüpfen möchte, Privatunterricht genannt, ein notwendiges Übel und die übelste Notwendigkeit, nötig zum Geisttöten und gnädigst gewährten Broterwerben. Vom Chordienst, von Landwirtschaft und weniger allgemein zutreffenden Nebensachen können wir hier absehen. Aber gegen die drei erstgenannten Überbürder können wir nicht abweisend genug auftreten. Sie zehren am Marke der Volksschule. Sie nennen sich Nebendienste, geberden sich aber wie die Hauptsache und laufen der Schule den Rang ab. Sie haben es fertig gebracht, eine verhängnisvolle Begriffsverwirrung über unseren Beruf zu verbreiten. Sie rauben dem Lehrer Familie, Ferien, Erholung und das bißchen Lebensgenuß, welches die Schule noch übrig ließe; sie hindern Unterrichtsvorbereitung und Fortbildung; sie nehmen die zum Unterrichte unentbehrliche heitere Stimmung, Arbeitsfreude

und Energie vorweg. Der Lehrer kann als Pionier der Kultur gelten; sie machen aus ihm einen Märtyrer der Kultur. Die Schule hat eine zehnmal höhere Bedeutung als alle Nebendienste miteinander; darum weg mit diesen Kraftschmarotzern, je eher, desto besser. Der Volksschullehrer gehöre der Volksschule mit ganzer Kraft!

Die Nebenverdienste hängen mit der Schule nur äußerlich zusammen. Ursache ihrer Anfügung war zum Teil der Umstand, daß man die Schularbeit entlohnen wollte, aber die rechten Mittel dazu nicht finden konnte. Um so mehr müssen wir im Interesse der Schule und ihrer Lehrer noch für die volle materielle Entschädigung der schwierigen Leistungen in der Schule plaidieren. Auch das Schulamt mnß seinen Mann nähren:

„Es muß Fleiß auch Früchte bringen;
Denn die Lust zum Schaffen flieht
Den, der unter stetem Ringen
Seines Harms kein Ende sieht.“

K. Weise.

Volle Gerechtigkeit in diesem Sinne erwarten wir zunächst von der hohen Königl. Staatsregierung, auf welche die Volksschullehrer von jeher ihre größte Hoffnung gesetzt haben. Sind wir auch durch die „Denkschrift“ enttäuscht worden, so verlieren wir unser Vertrauen dennoch nicht ganz. Eine derartige Denkschrift hat eben zunächst einen mehr orientierenden statistischen Zweck. Im zu erwartenden Gesetzentwurfe wird wohl eine klarere Würdigung der wahren Verhältnisse Platz greifen. Wir wagen sogar zu hoffen, daß darin das hohe Königl. Kultusministerium die freimütigsten Forderungen — nach dem Beispiele der obersten Militärverwaltung — an die hohe Kammer der Finanzen stellen und erklären wird, was die Schularbeit kostet.*) Wir erinnern uns bei dieser Gelegenheit an die sachgemäße und tatkräftige Anerkennung der Lehrerarbeit im Greßler'schen Schulgesetz-Entwurfe vom Jahre 1867 und glauben an die Devise eines früheren, hochverehrten Kultusministers: „Nunquam retrorsum!“

Außerdem hoffen wir, daß alle Faktoren, welche fördernd oder gestaltend einzugreifen vermögen in den lebendigen

*) Diese verschiedenen Hoffnungen und Erwartungen haben sich indes leider größtenteils nicht erfüllt. D. R.

Organismus der Volksschule, dieser den unentbehrlichen Fortschritt sichern und daß sie mehr als sonst unsere Interessen so vertreten werden, als ob es ihre eigenen wären, daß sie für uns so eintreten und reden werden, als ob sie selbst der Schuh drückte. Wir bedürfen solcher Vertretung; denn wir stecken vielfach noch bis ans Knie in der Lebensnot. — Möchte u. a. auch einmal aus der Fülle pädagogischer Überzeugung heraus von allen Seiten gegen den Mißstand der Schulüberfüllung (in der Oberpfalz leidet noch mehr als die Hälfte der Schulen darunter) aufgetreten, möchte unser wohlbegründetes Verlangen nach der „Normalschülerzahl“ 60 erfüllt werden! — Da die Lehrtätigkeit an vielerlei Zufälligkeiten gebunden ist, sollte sie in jeder möglichen Weise erleichtert werden, insbesondere auch durch Beschaffung der besten Veranschaulichungsmittel. Manche Landschule ist in dieser Beziehung noch geradezu armselig daran. — Endlich sollten den Lehrern die Kosten der Fortbildung möglichst abgenommen werden. In der Oberpfalz wurde seit vielen Jahren kein Zuschuß zu den Bezirks- bezw. Distriktslehrerbibliotheken gewährt; manche derselben befinden sich deshalb in schauderhaft rückständiger Verfassung. Mit Schülerbibliotheken steht es meist noch schlimmer.

Wir erheben ferner Anspruch auf möglichst sachgemäße Unterstützung, sowie auf gerechte Würdigung und Wertung unserer ebenso schwierigen als schwer zu beurteilenden Schularbeit; darum sind unsere Wünsche auf Fachaufsicht im Sinne fördernder Schulpflege gerichtet. Die gegenwärtige Einrichtung, bei der die eigentlichen Sachverständigen nichts zu sagen haben und die Schulpflege als nebensächliches Anhängsel erscheint, ist unvernünftig und unhaltbar. Sie schädigt auch das Lehreransehen, das Berufsstreben und Avancement der Lehrer. Diese Wünsche gefährden die Religion nicht und haben auch keine Spitze gegen die h. Geistlichkeit, mit der wir gern in friedlichstem Einvernehmen an der sittlichen Veredlung der Jugend arbeiten wollen. Wir wollen auch keine Pseudo-Fachaufsicht*), die sich nun einmal weder Achtung, noch volle Anerkennung, noch Vertrauen seitens des Lehrerstandes erwerben kann. Alle diese Wünsche entspringen lediglich den tatsächlichen, der Ver-

*) Auch hier gilt das Sprichwort vom „Leisten“, und das Leisten gewinnt mehr Ansehen als Vorbildung und Protektion.

besserung dringend bedürftigen Verhältnissen; als Richtschnur dient uns hier nur das Wohl der Jugend und des Volkes.

Möchten doch auch einmal die weitesten Volkskreise erkennen, welchen unmeßbaren Schatz sie in einer guten Volksschule besitzen! Ist ja doch die Bildung gerade jenen Schichten der Bevölkerung am kargsten zugemessen, welche unter dem drückendsten Daseinskampfe schmachten! Sollten diese Kreise, welche heutzutage augenscheinlich für die eigene Unwissenheit weit höhere Steuern erlegen müssen, als für die Bildung ihrer Nachkömmlinge, das Glück der gediegenen allgemeinen Ausbildung nicht mit demselben Eifer begehren wie das tägliche Brot? So lange es keine Staatskunst gibt, welche Armut und Not aus dem Lande zu bannen vermag, — unmöglich scheint es nicht, wenn man die aufgestapelten Riesenkapitale in Betracht zieht —, so lange muß die Förderung der Haupterwerbsbedingung, d. i. der Ausbildung aller menschlichen Kräfte in der Jugendzeit, mit allen Mitteln angestrebt werden.

Bis zur Erfüllung der an die Betrachtung der Schularbeit sich anlehnenden Wünsche kann der Volksschullehrerstand nicht im mindesten für erziehliche Mißerfolge u. dergl. verantwortlich gemacht werden, zumal ohnehin bei derartigen Fällen stets alle Erziehungsfaktoren ins Auge zu fassen sind; am allerwenigsten kann die angeblich „zunehmende Verrohung der Jugend" auf Rechnung der Schule gesetzt werden; denn diese unterläßt nach Möglichkeit gar nichts, was zur Veredlung ihrer Zöglinge beitragen kann. Die oft in bezug auf Verhältnis(?) übertriebene Zunahme jugendlicher Verbrechen scheint ohnehin auf einem Rechenfehler zu beruhen.

Der nächste Landtag wird in der Lage sein, die Angelegenheiten der Volksschule auf eine weitere Stufe der Vervollkommnung erheben zu können. Möchte da die Parteibrille abgelegt werden, wo es sich um eine die ganze Nation aufs ernsteste berührende Sache handelt! Gewiß werden in beiden hohen Kammern Männer auftreten, welche tatkräftige, wirkliche Fürsorge für Volk, Volksschule und Volksschullehrer bekunden und die Versprechungen einlösen werden, welche sie den Volksschullehrern gegeben haben!

Des weiteren, meine lieben Freunde und Kollegen, erheben wir unsere Augen zu den Bergen, von denen uns Hilfe kommt. Viele von uns sind bei der Providentia versichert. Versichern wir alle und unsere schönsten Hoffnungen, namentlich die vom endlichen Siege des Volksbildungsideals bei der providentia Dei! Mögen sich dann unsere

Erwartungen rascher oder langsamer erfüllen: Es wird alles zum besten der Schule gereichen!

Wir selbst aber wollen nichts unterlassen, um vollkommenere Zustände herbeiführen zu helfen. Lassen sie uns vor allem unserem schönen, wenn auch schweren Berufe treu bleiben, treu im Herzen, treu in der Tat! Verteidigen wir aber auch jederzeit mit Maß und Mut die Ehre unserer Arbeit! Blicken wir auf zu den Höhen des Ideals, ohne den Boden zu verlieren, der die materielle Grundlage unseres Schaffens bildet! Machen wir uns vor allem — zunächst der Idee nach — selbst los von allen Nebendingen und weihen wir unsere Kräfte stets in erster Linie der Jugend- und Volksbildung! Schmücken wir uns allezeit mit der Bürgerzierde der Arbeit, eingedenk Friedr. Webers hoher Lehre:

„Und kannst du nicht durch Denken oder Dichten
Auf deiner Bahn ein stolzes Mal errichten,
Und kannst du nicht mit Meißel oder Schwert
Für späte Enkel in die goldnen Scheiben
Der Weltgeschichte deinen Namen schreiben.
Bescheide dich! Des Werks Verdienst und Wert
Wird nach des Mannes Sinn und Kraft gemessen:
Wer seinen Brüdern nützt, bleibt unvergessen.
Grab' einen Quell aus dürrem Wüstensand
Pflanz' einen Baum in ödes Heideland,
Auf daß ein Wandrer, der nach vielen Jahren
An deinem Born sich labt und Früchte bricht
Von deinem Baume, froh dich segnend spricht:
Ein guter Mensch ist dieses Wegs gefahren."

Lehrer J. A. Zintl-Regensburg

2. Konzentration des Unterrichts, und wie kann man dieser Forderung gerecht werden?

Konzentration heißt wörtlich Zusammendrängung um einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt. Wir können nun Konzentration in bezug auf Erziehung und in bezug auf Unterricht unterscheiden. Wenn wir von einer Konzentration in bezug auf die Erziehung des Kindes sprechen, so müssen wir dieselbe als selbstverständlich ansehen, denn das wahre Zentrum von allem Unterricht bleibt doch der sittliche Mensch, der Charakter. Alle Kenntissne und Fertigkeiten werden ein harmonisches Ganzes, welches die sittliche Persönlichkeit gestaltet, wenn in dem Schüler Wahrheitssinn, gewissenhafter Ernst und hingebende Liebe, vielseitiges Interesse, das zum sittlichen Handeln treibt, erweckt werden.[1])

[1]) Dr. Schumann: Systematische Pädagogik S. 110.

Von dieser Art Konzentration wollen wir aber hier nicht reden. In bezug auf den Unterricht ist das Wort Konzentration sehr verschieden aufgefaßt worden.[1]) Während die einen meinen, man solle die Lehrfächer beschränken, um das eine, was not tut, desto besser betreiben zu können, wollen die anderen, daß jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf sein Pensum beschränke und dieses so behandle, als ob es das Zentrum wäre, auf das alles ankomme; und wieder andere wollen einen Gegenstand als den ersten und beherrschenden behandeln und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setzen und diesem einen unterordnen.

Nach Ziller soll der alles beherrschende Konzentrationsstoff ein kulturgeschichtlicher sein. Er will folgende acht Stoffe auf den verschiedenen Stufen zum Mittelpunkt machen: 1. 12 Märchen, 2. Robinson, 3. die Geschichte der Patriarchen, 4. die Richterzeit in Israel, 5. die Königszeit in Israel, 6. das Leben Jesu, 7. die Apostelgeschichte, 8. die Reformationsgeschichte. Wir wollen hier nicht untersuchen, ob die Annahme von gerade 8 Kulturstufen berechtigt ist. Für uns soll es sich nur darum handeln, ob es zweckmäßig ist, allen Unterricht an solche Konzentrationspunkte anzuschließen.

Unsere Pädagogen sind sich darin eins, daß beim Unterricht in jedem Fach vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgeschritten werden soll.

Wolfgang Ratke fordert: Alles nach Ordnung und Lauf der Natur, die in ihren Verrichtungen von dem Einfältigern und Schlechtern zu dem Größern und Höhern und von dem Bekannten zu dem Unbekannten zu schreiten pflegt.

Comenius' oberster Unterrichtsgrundsatz ist die Naturgemäßheit d. h. der Unterricht nehme die Vorgänge der Natur zum Muster. Die Natur achtet auf die geeignete Zeit, die Natur macht keine Sprünge, die Natur schreitet vom Leichtern zum Schwerern vor.

Die gleiche Forderung erhebt Pestalozzi. Stets werde vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten in lückenlosem Fortschritte und unter Rücksichtnahme auf den Grad der steigenden Kräfte der Kinder übergegangen.

Wie ist dies aber möglich, wenn ich allen Unterrichtsstoff zu einem Konzentrationsstoff in Verbindung bringen soll. Dasselbe muß doch

---

[1]) Dr. Schumann: Systematische Pädagogik S. 110.

notwendig zu einem Zerreißen des naturgemäßen Aufbaues führen. Heute kann ich nur das Schwerere in Beziehung setzen, während erst morgen sich das Leichtere aus demselben Fache anschließen läßt. Diese Konzentration muß zu einem künstlichen und rein äußerlichen Zusammentragen des Unterrichtsstoffes führen.

Eine fernere Forderung aller Pädagogen ist, den Unterricht anziehend und interessant zu gestalten. Es bedarf aber keines Beweises, daß das zu lange Verweilen bei einem Konzentrationsstoff bei den Kindern Langeweile erzeugen und das Interesse töten muß.

Und doch ist Konzentration auch in bezug auf den Unterricht nicht bloß möglich, sondern sogar geboten.

Die Konzentration, richtig aufgefaßt, hat den Zweck, den Unterricht übersichtlich und faßlich zu machen und findet darum Anwendung sowohl bei der ersten Durchnahme der Unterrichtsstoffe, aber besonders bei der Wiederholung.

Die Konzentration hat dafür zu sorgen, daß die Vorstellungen und Gedanken des Zöglings nicht isoliert bleiben, sondern in gehörige Wechselwirkung gesetzt werden. Novalis:

Alles soll ineinander greifen,
Eins durchs andre gedeihn und reifen.

Nun sollte man meinen, was oben verworfen würde, werde hier wieder verteidigt.

Wenn wir sagen, die Vorstellungen und Gedanken des Zöglings sollen nicht isoliert werden, so ist dabei nicht zu verstehen, daß bei einem Unterrichtsstoff das aus andern Fächern heranziehbare Pensum nun auch gleichzeitig gelehrt werden muß, um diese Wechselwirkung zu erzeugen, sondern wir verstehen das so, daß nur das zur Verknüpfung herangezogen wird, was aus andern Fächern in den dafür angesetzten Stunden durchgenommen, also schon geistiges Eigentum der Kinder ist. In diesem Sinne können verknüpft werden die Zweige desselben Faches, aber auch verschiedene Fächer.

Biblische Geschichte und Katechismus müssen in steter Verbindung bleiben. In der biblischen Geschichte werden die gewonnenen Wahrheiten in dem Wortlaut des Katechismus eingeprägt. Im Katechismusunterricht werden die biblischen Geschichten zur Veranschaulichung der abstrakten Begriffe gebraucht.

Beispiel aus der biblischen Geschichte: Berufung Moses'. Als Auslegung werden die Eigenschaften Gottes, soweit sie aus der Lektion

ersichtlich sind, entwickelt, nämlich: Gott ist ewig, unveränderlich, allwissend, allmächtig, gütig und getreu. Nachdem die Begriffe den Kindern klar geworden sind, wird der Wortlaut des Katechismus eingeprägt.

Beispiel aus dem Katechismus: Zur Erläuterung des vierten Gebotes dienen die Lektionen von Noas Söhnen, Isaaks Opferung, dem jungen Tobias, Absalom, Helis Söhnen.

Wie im deutschen Unterricht mit dem Lesen grammatische, orthographische und stilistische Übungen verbunden werden, will ich hier unerörtert lassen, weil darüber schon so viel gestritten worden ist.

Ganz besonders in den Realfächern hat man in letzter Zeit einer Verknüpfung sehr das Wort geredet. Bekannt ist das Beispiel von der Wiese und deren Behandlung in Verbindung mit dem Gewitter, der Sonne und ihrer Einwirkung, den Hebelgesetzen (bei Heuwagen &c.) der ersten Hilfe bei Unglücksfällen (es verletzt sich jemand beim Laden des Wagens &c.) Eine solche Verbindung wäre selbstverständlich die oben genannte Vermengung. Stoßen wir in der Naturgeschichte auf ein physikalisches Gesetz, das bereits in der Stunde für Naturlehre erläutert worden ist, so darf natürlich nicht versäumt werden, das Verwandte zu verknüpfen. Ist aber das physikalische Gesetz noch nicht erläutert, weil der Unterrichtsgang noch nicht so weit gediehen ist, so übergehe man, wenn möglich, den naturgeschichtlichen Stoff bis zu einer gelegenern Zeit. Beispiel: In der Naturgeschichte wird das Feld behandelt. Bei der Besprechung der Bearbeitung des Feldes wird selbstverständlich auch der Pflug und seine Einrichtung besprochen. Der Totengräber weist auf die Verwesung der Tiere, einen chemischen Prozeß, hin. Wird das Eisen besprochen, so ergibt sich von selbst die Wirkung der Wärme auf feste Körper, desgleichen kann auf chemische Verbindungen (Rost) hingewiesen werden. Die Lehre vom Schall bedingt eine Besprechung des Ohrs, die Lehre vom Licht eine solche des Auges. Der Vorgang des Atmens (ein chemischer Prozeß) verlangt eine Kenntnis der Atmungsluft und Atmungsorgane.

Auch Geographie und Geschichte sollen in steter Beziehung zu einander bleiben. Es ist aber wieder der Grundsatz festzuhalten, daß nur das zur Erläuterung aus dem anderen Unterrichtsfach herbeigezogen wird, was bereits durchgenommen worden ist. Hier muß allerdings in der Geschichte öfters eine Ausnahme gemacht werden, da zur Erläuterung eines Krieges beispielsweise erst die Kenntnis des Landes vermittelt werden muß, wenn dies im Geographieunterricht noch nicht

geschehen ist. Dies geschieht natürlich dann wieder nur soweit, als es zum Verständnis des Geschichtsstoffes notwendig ist, alles andere bleibt dem Geographieunterrichte vorbehalten. So kann auch beim Geographieunterricht auf einen geschichtlichen Vorgang hingewiesen werden, welcher im Geschichtsunterricht noch nicht erwähnt ist. Die Einzelheiten bleiben wieder dem Geschichtsunterrichte überlassen. Beispiel: Bei der Stadt Leipzig müssen die Schlachten, welche in der Leipziger Ebene stattfanden, wiederholt werden, erläutert doch die geographische Betrachtung der Gegend erst den Grund, weshalb sie so oft der Schauplatz gewaltiger Zusammenstöße war. Betrachten wir den französischen Krieg 1870/71, so lehrt uns die Geographie erst, warum die Festungen Metz und Straßburg unbedingt wieder deutscher Besitz werden mußten, wenn Deutschland gegen neue Einfälle der Franzosen geschützt sein wollte.

Der Leseunterricht dient zur Ergänzung und Belebung der realistischen Unterrichtszweige, soll denselben aber wieder nicht vorgreifen. Das Lesestück „Das preußische Volk im Jahre 1813" wird erst gelesen, wenn der Stoff im Geschichtsunterricht besprochen worden ist. Das Lesestück „Die Heimat" folgt dem heimatkundlichen Unterricht ꝛc.

Der geometrische Unterricht bedarf des Rechnens und Zeichnens, soll aber nichts verlangen, was dort noch nicht dagewesen ist. So tritt das Vervielfältigen von Dezimalzahlen meistens erst im zweiten Halbjahr der zweiten Rechenabteilung der Oberstufe auf, während das Berechnen der Flächen Pensum des ersten Halbjahres des geometrischen Unterrichts der Oberstufe ist. Nimmt die zweite Abteilung nun an diesem Unterricht teil, so muß sich derselbe bei der genannten Abteilung darauf beschränken, die Maße nur in einfach benannten Zahlen zur Ausrechnung zu stellen. Während also beispielsweise die erste Abteilung ein Rechteck berechnet 4,35 × 2,26 m, rechnet die zweite Abteilung 435 × 226 cm und verwandelt das Resultat in qm. Sobald im Rechenunterricht das Vervielfältigen der Dezimalzahlen dagewesen ist, geben diese Flächenberechnungen einen willkommnen Stoff zu angewandten Aufgaben.

Unter Konzentration müssen wir auch die Verknüpfung des Erlernten mit den Erlebnissen des Kindes außerhalb der Schule verstehen d. h. der Unterricht muß praktisch sein.

Ganz besondere Berechtigung hat die Konzentration aber bei der Wiederholung. Sie verfährt bezüglich des Ganges, den der Unterricht nimmt, ganz frei, so daß sie mit irgend einem Gegenstand beginnt und andere daran knüpft, ohne die Aufeinanderfolge des Unterrichts beizu-

behalten, ohne die Gegenstände jedoch planlos und bloß äußerlich aneinander zu reihen. Sie stellt die größte Anforderung an den Schüler, läßt aber auch am sichersten erkennen, ob die Aneignung des Lehrstoffes völlig stattgefunden hat. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht, desto weniger war von der Konzentration in dem ausgeführten Sinne Gebrauch gemacht worden bei der ersten Durchnahme des Stoffes, denn sie gestaltet den Unterricht übersichtlich, leicht faßlich, praktisch und interressant.

Hauptlehrer F. Mueller-Herdorf.

3. Grundlinien eines Lehrplans für neun Schuljahre.

Die theoretische Basis des Lehrplanes bilden folgende Grundsätze:

1. Oberstes Unterrichtsziel ist das sittliche Handeln innerhalb der Kulturgesellschaft.
2. Auswahl, Anordnung, Gliederung und Verarbeitung des Stoffes sind abhängig von dem obersten Unterrichsziele.
3. Im Zentrum des Unterrichts steht der Sachunterricht (Natur-, Kultur- und Menschenleben).
4. Die großen sachunterrichtlichen Stoffeinheiten sind Familie (Elternhaus), Wohnort nebst Umgebung, weitere Heimat, Vaterland, weite Welt; und in dieser Reihenfolge sind sie zu bearbeiten.
5. Die großen sachunterrichtlichen Stoffeinheiten sind in methodische Einheiten zu zerlegen.
6. Wortunterricht (Sprach-, Gesang- und Schreibunterricht) und Formunterricht (Zeichen- und Geometrieunterricht) lehnen sich an den Sachunterricht an.
7. Der konkrete Zahlunterricht lehnt sich an den Sach- und den Formunterricht an.

Die drei ersten Schuljahre dienen in der Hauptsache der Aneignung von Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Fröbelunterricht (malendes Zeichnen, Stäbchenlegen, Schnitzen, Formen aus Ton usw.). Soweit die Übungen der Sachen bedürfen, lehnen sie sich an die Stoffeinheit Familie (Elternhaus) an, die auch die Grundlage abgibt für die sittlich-religiöse Belehrung. Im übrigen beschränkt sich der Sachunterricht auf die gemütvolle Betrachtung von umfassenden Gesamtanschauungen und Gesamterscheinungen der nächsten Umgebung (Natur-, Kultur- und Menschenleben). Jede tiefgehende Betrachtung von Einzel-

objekten widerstrebt noch der Kindesnatur, und für Abstraktionen von allgemeinen Sätzen, Begriffen und Gesetzen fehlen der Seele noch die konkreten Grundlagen. Beides dürfte auch noch für das vierte Schuljahr zutreffen, weshalb man sich hier am besten darauf beschränkt, in einer wöchentlichen Naturgeschichtsstunde die Aufmerksamkeit der Kinder auf dem Wege der Selbsttätigkeit auf Einzelobjekte und Einzelerscheinungen zu lenken.

Im Zentrum des gesamten Unterrichts steht also vom vierten Schuljahre an der in Wohnort, weitere Heimat, Vaterland und weite Welt gegliederte **Sachunterricht**. Jede dieser großen Unterrichtseinheiten ist bis zu solchen kleineren Stoffganzen zu gliedern, an welchen der ganze Lernprozeß, der in den formalen Stufen seinen klarsten Ausdruck erhalten hat, durchlaufen werden kann, d. h. bis zu **methodischen Einheiten.** Da nun der Seeleninhalt in seinen konkreten Teilen ein getreues Abbild der Außenwelt sein will und auch um der Einheitlichkeit des Bewußtseins willen in seinem begrifflichen Teile ein einheitlicher sein muß, so muß die Gliederung des Stoffes der natürlichen Gliederung der Außenwelt entsprechen, es muß auch das kleinste Stoffganze sein psychisches Abbild erhalten, zu diesem Zwecke in seine Elemente reinlich und klar aufgelöst und in diesen wieder zu einem Ganzen zusammengeschlossen werden (Darbietung, Synthese); es müssen ferner die zu entwickelnden Begriffe, Regeln, Gesetze usw. zu Gruppen und Reihen verknüpft werden, innerhalb jeder größeren Unterrichtseinheit, wie innerhalb des gesamten Stoffgebietes (Assoziations- und Systemstufe, in meinem Plane: Zusammenstellung, Reihenbildung). Nun umschließt aber jedes kleinere natürliche Stoffganze eine ganze Reihe psychisch und logisch verschiedenartiger Elemente: Der Wohnort z. B. neben sittlich-religiösen Vorstellungen realistische, diese neben naturkundlichen Erscheinungen naturkundliche, physikalische und chemische und die Sachvorstellung u. a. auch Zählbares und Formhaftes. Daraus ergibt sich die naturgemäße Gliederung der Unterrichtsarbeit. Wir können ein Stoffganzes unter einem sittlich-religiösen Gesichtswinkel betrachten oder naturkundlich oder kulturkundlich oder als physikalisches bezw. chemisches Sachgebiet oder als eine Formengemeinschaft oder als Sachgebiet für das Rechnen. Alle Gänge laufen parallel, alle haben als Zentrum dasselbe Sachgebiet. Ob aber alle ihre Aufgaben innerhalb ein und desselben Stoffgebietes gleichzeitig beginnen und gleichzeitig erledigen können? Für die Einheitlichkeit des Bewußtseins wäre das wohl am

besten, allein schon das Kind selber geht diesen Weg nicht. Es hat in dem Drange, seiner Seele die Welt zu erobern, längst die Grenzen etwa des Wohnortes überschritten, bevor es diesen auskennt, und wenn auch seine Arbeit planlos ist und die Schularbeit planvoll sein soll, so findet doch die planvolle Arbeit ihre Schranken in der kindlichen Apperzeptionskraft. Für die Betrachtung der realen Welt als ein Gebiet der Formen und ihrer Gesetze hat ein neunjähriges Kind noch sehr wenig Interesse und nicht viel mehr für die gesetzmäßige Wirkung der den Körpern innewohnenden Kräfte. Es bleibt nichts anderes übrig, als aus den einzelnen Sachgebieten der Heimat zunächst das herauszuheben, was das Kind verarbeiten kann, Natur- und Kulturkundliches (Naturkunde und Geographie), beides einander bedingend und darum in enger Verbindung, und in enger Verbindung mit dem Kulturkundlichen der Gegenwart Kulturkundliches der Vergangenheit (Geschichte); denn die Kultur der Gegenwart ist das Produkt der Kulturarbeit der Vergangenheit, die Vergangenheit der Kommentar der Gegenwart. In enger Verbindung mit dem Natur- und Kulturkundlichen steht auch die zeichnerische Darstellung der Sachvorstellungen nach Form und Farbe. In gleicher Weise erfolgt die Bearbeitung der Sachgebiete der räumlichen Ferne und Fremde: des Vaterlandes und der weiten Welt, mit dem einzigen Unterschiede, daß Gegenwärtiges und Vergangenes weniger im einzelnen als im großen Ganzen in Beziehung treten. Die Geographie Deutschlands läuft parallel der Geschichte Deutschlands, an die Geographie Frankreichs schließt sich die Geschichte Frankreichs usw. Da wir nun im 7. Schuljahre die römische Geschichte einer eingehenden Behandlung unterwerfen, zugleich aber auch Bilder aus der Geschichte der europäischen Staaten darbieten müssen; da ferner in eben diesem Schuljahre die naturkundliche Betrachtung der Heimat ihre Fortsetzung findet, zugleich aber auch naturkundliche Belehrungen sich an die Geographie der außerdeutschen Länder Europas anschließen müssen: so müssen Geschichtsunterricht und Unterricht in der Naturkunde an den betreffenden Stellen in zwei Gänge auseinandergehen und beide sich in die zur Verfügung stehende Zeit teilen. Zu derselben Maßnahme zwingen die Stoffeinheiten des 8. Schuljahres.

Je weiter von der Heimat entfernt, um so größer der Umfang der Sachgebiete und um so beschränkter der Inhalt. Mit der Ferne verengt sich der Gesichtswinkel. Wir sehen sie perspektivisch, zuletzt nur noch große Züge, Hauptmerkmale. Allein die Welt jenseits des heimat-

lichen Horizontes entfernt sich unserer Seele mit dem Interesse, welches sie für uns hat, und darum kann ein Sachgebiet räumlich sehr weit entfernt sein und doch eingehender bearbeitet werden müssen als ein anderes, das uns räumlich näher liegt, eine deutsche Kolonie im Großen Ozean genauer als Teile des benachbarten Rußlands. Wir sollen deutsche Kinder für ihr zukünftiges Handeln im deutschen Vaterlande erziehen. Darum betrachten wir die räumliche Ferne unter dem Gesichtswinkel des Interesses, welches sie für Deutschland hat und für deutsche Kinder haben kann. Das gilt erst recht für die Geschichte fremder Völker und Länder. Nur wenn fremde Kulturarbeit früherer Zeit auch für daß Vaterland Bedeutung hat, oder fremder Völker die Entwicklung Deutschlands, deutsche die Entwicklung fremder Völker beeinflußt haben, kann eine Aufnahme bezüglicher Stoffe in den Lehrplan deutscher Schulen gerechtfertigt sein. Das Fremdgeschichtliche muß die Geschichte des Vaterlandes oder die Gestaltung deutscher Kulturarbeit in eine neue Beleuchtung rücken.

Das Naturleben bietet einfachere, das Kulturleben kompliziertere Verhältnisse. Das könnte ein Nacheinander bedingen, wenn nicht das eine in das andere überflösse. Von Menschengeist und Menschenhand ganz unberührte Naturlebensgemeinschaften gibt es in Deutschland kaum noch. Die Naturgebiete stehen alle unter der Pflege und Herrschaft des Menschen, und nur insofern sie das tun und nur insofern das Naturleben dem Menschen in seinen Bestrebungen fördernd oder hindernd entgegentritt, wird das Naturkundliche innerhalb der durch den Charakter der Schule bedingten Grenzen einer Betrachtung unterzogen. Der naturkundliche Unterricht erhält seine Aufgaben und seine Ziele vom Kulturleben. Die reinen Nuturbeziehungen haben in einem Lehrplane keinen Raum, für den das sittliche Handeln innerhalb der Kulturgesellschaft oberstes Unterrichtsziel ist. Die Naturkunde ist hier zugleich Kulturkunde, wie Kulturkunde im gewissen Sinne stets Naturkunde bleibt. Der Unterschied besteht allein darin, daß hier die Kulturarbeit inniger mit dem Naturleben zusammenhängt, dort sich von ihm mehr und mehr ablöst. Erst Naturkundliches in kulturkundlicher Beleuchtung, einfachere Kulturarbeit, Gliederung der Kulturwelt, wie sie sich den Sinnen darbietet; dann Kulturstätten, Kulturgeographie, Kulturgeschichte, einzelne Zweige der Kultur und zwar vor allem in Deutschland als dem voraussichtlichen Schauplatze des zukünftigen sittlichen Handelns der Kinder.

Selbstverständlich kann nicht das gesamte Kulturleben Deutschlands in seiner gegenwärtigen Gestalt und seiner geschichtlichen Entwicklung Unterrichtsgegenstand sein. Wir müssen uns auf das Wichtigste beschränken, wie wir uns ja in allen Dingen Beschränkung auferlegen müssen. Dieses Sachgebiet wird dem 9. Schuljahre als große Unterrichtseinheit zugewiesen, dabei der Entwicklung der religiösen Kultur des deutschen Volkes der Religionsunterricht eingeräumt, und von den anderen Zweigen der Kultur nehmen wir diejenigen auf, welche in das Handeln des einzelnen am meisten eingreifen: Politische Verhältnisse, Heerwesen, Rechtspflege, Ackerbau, Industrie, Handel und Verkehr, soziales Leben, Schulwesen, Kunst und Wissenschaft (deutsche Literatur). Daneben erhält die Arbeit an der wichtigsten materiellen Kultur eine besondere Berücksichtigung.

Da das Kind auf den Stufen, auf welchen die Stoffeinheiten Elternhaus und Wohnort natur- und kulturkundlich zur Behandlung kommen, für die von ihnen umschlossenen physikalischen und chemischen Erscheinungen und für die Welt der Formen mit ihren Gesetzen nicht das nötige Verständnis besitzt, müssen Geometrie- und Physikunterricht zurückgeschoben werden. Jener setzt im 6., dieser im 7. Schuljahre ein, und es durchlaufen dann beide solche Sachgebiete, welche nach dem natürlichen Nebeneinander der Dinge und den Wechselbeziehungen der Erscheinungen teilweise bereits behandelt sind. Das Elternhaus ist beispielsweise zunächst Sachgebiet für natur- und kulturkundliche Belehrungen, dann eins für geometrische und endlich eins für den Unterricht in Physik und Chemie. Das Nacheinander der Belehrungen beeinträchtigt die Einheitlichkeit des Bewußtseins nicht, da die Sachgebiete der verschiedenen Unterrichtsgänge dieselben bleiben und den natürlichen Einheiten der heimatlichen Außenwelt entsprechen.

Nicht notwendig ist es, jedes Sachgebiet nach allen drei Seiten hin zu bearbeiten. Das Sachgebiet „Wald“ z. B. tritt im Physik- und Chemieunterrichte nicht auf, weil die bezüglichen Erscheinungen in anderern Sachgebieten ihre Erledigung finden.

Nicht nötig ist es ferner, für die verschiedenen Unterrichtsgänge dieselbe Aufeinanderfolge der Sachgebiete festzuhalten. Man wird es ja tun, wenn es irgend möglich ist, allein aus lehrplantechnischen Gründen kann bei dem Sachgebiete „Wald“ z. B. die geometrische Betrachtung der natur- und kulturkundlichen Folgen, bei dem Sachgebiete „Feld“ aber die umgekehrte Ordnung eintreten müssen.

Im 9. Schuljahre, wo das Kulturleben Deutschlands die einzige große Unterrichtseinheit bildet, treffen die verschiedenen Unterrichtsgänge wieder zusammen und vereinigen sich so innig, daß man sie an manchen Stellen kaum trennen kann.

Auch die Bearbeitung der sittlich-religiösen Vorstellungssphäre müßte auf die großen Unterrichtseinheiten gegründet werden, auf das Verhalten von Mensch zu Mensch und von Mensch zu Gott im Elternhause, in der Heimat, im Vaterlande und in der weiten Welt, wie es die Abhängigkeit des sittlich-religiösen Vorstellungskreises von dem realistischen bedingt. An Unterrichtsstoffen würde es nicht fehlen. Doch auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes sind dem Pädagogen die Hände gebunden. Hier entscheiden in letzter Instanz die kirchlichen Behörden, und diese zu einem Verlassen der traditionellen Bahnen zu bewegen, ist zunächst noch aussichtslos. Deshalb müssen bezüglich des Religionsunterrichts der Tradition die weitgehendsten Konzessionen gemacht werden. Vorgeschrieben ist das biblische Geschichtsbuch, vorgeschrieben sind die Memorierstoffe (Sprüche, Lieder, Psalmen, Katechismusstücke), vorgeschrieben ist im allgemeinen auch der Unterrichtsgang.

Daran läßt sich nichts ändern. Wir müssen uns begnügen, den Religionsunterricht unter das Prinzip des fortschreitenden Unterrichts zu stellen, eine verfrühte Darbietung der in ihrer realistischen Grundlage und ihrem fremdartigen Wortgewande für ein deutsches Kind der Gegenwart so schwer apperzipierbaren biblischen Geschichten möglichst zu vermeiden, die abstrakten Memorierstoffe nach Möglichkeit in den Lernprozeß bei der biblischen Geschichte hineinzugliedern und die Behandlung der Katechismusstücke mit ihren Sprüchen großen konkreten Abschnitten anzugliedern: den 1. Artikel und das 1. Hauptstück an die alttestamentliche Geschichte, den 2. Artikel und das 3. Hauptstück an das Leben Jesu, den 3. Artikel und das 4. und 5. Hauptstück an die Gründung der christlichen Kirche. Sollte das nicht schon ein Fortschritt sein?

Und dann noch eins. Verfügen wir über 9 Schuljahre, so erhalten wir bezüglich der Gestaltung des Religionsunterrichts im 8. und 9. Schuljahre eine Bewegungsfreiheit. Nutzen wir sie aus!

Im 8. Schuljahre, wo der Geschichtsunterricht in großen Zügen das Werden und Vergehen des Volkes Israel zeigt, behandelt der Religionsunterricht eingehend die für uns allein wichtige Seite altjüdischer

Kultur: die Entwicklung der religiösen Idee. Psalmen und Abschnitte aus den prophetischen Büchern stehen dabei im Mittelpunkte. Im 9. Schuljahre erhält die Kulturgeschichte Deutschlands eine Parellele in der Entwicklung des Christentums im deutschen Volke. Hier läßt sich konzentrieren, organisieren, den Religionsunterricht auf seine naturgemäße Basis gründen. Und ich möchte einmal die Frage aufwerfen: Sollte da die alttestamentliche Geschichte nicht früh genug auftreten und sollte für Christenkinder nicht völlig genügen, was ich ihnen aus dem Alten Testamente biete? Es ist Schönes und Gutes, freilich nicht alles, was auch heute noch für uns Christen schön und gut ist, aber geben denn unsere biblischen Geschichtsbücher davon überhaupt mehr? Ebenso meine ich, daß die Kinder im 9. Schuljahre viele neutestamentliche Stoffe viel besser zu erfassen und mit ihrem religiösen Gefühl viel tiefer in sie hineinzudringen vermögen, als in früheren Jahren. Solche Stoffe — und dazu gehören u. a. alle Gleichnisreden des Herrn — sollten darum im Interesse der religiösen Entwicklung des Kindes auch nicht früher dargeboten werden. Religion und Christentum würden darunter nicht leiden, sondern gewinnen.

Den gesamten Unterrichtsstoff in methodische Einheiten zu zerlegen, ist schwer, schwerer noch, diese zu überschreiben. Die Themen müssen 1. ein bestimmtes Konkretes umfassen, 2. eine bestimmte Abstraktion bedingen und 3. vom zukünftigen Handeln eines deutschen Kindes in seinem deutschen Vaterlande direkt oder indirekt gefordert werden, sie müssen durch das deutsche Kulturleben bedingt sein. Diese psychologische und didaktische Bedingtheit ist es, welche die Aufstellung der Themen so schwierig macht, zumal man sich auf Verarbeiten so gut wie gar nicht stützen kann. Die bisher erschienenen Lehrpläne enthalten nichts von alledem, auch die äußerlich methodisch angelegten Präparationswerke nicht, mit Ausnahme der „Raumlehre von Martin und Schmidt." Aufgaben wie: „Wir wollen den Rhein kennen lernen" oder dies und das kennen lernen, wie sie Twiehausen in Fülle bringt, sind nichts weniger als methodische Einheiten. Es fehlt ihnen jede psychologische Bestimmtheit, jede Beziehung zum Kulturleben Deutschlands. Wir wissen weder was vom Rheine gelernt werden soll, noch warum überhaupt etwas vom Rhein gelernt werden soll. Wie ganz anders die Aufgabe: Wovon ist der Verkehr auf dem Rheine abhängig?" Da springen uns sofort die beiden konkreten Unteraufgaben entgegen: „Was macht den Rhein zu einer Verkehrsstraße?" und „Was bedingt Verkehr innerhalb

seines Stromgebietes?“ Die erstere löst sich auf in die konkreten Elemente: Quelle, Stromlauf, Nebenflüsse, Seitengebirge, Vorderland, Hinterland, die zweite in: Industriegebiete, Weinbau, Naturschönheiten, Fremdenverkehr etc. Sodann verlangt diese Hauptaufgabe eine bestimmte Abstraktion: „Der Rhein ist eine Hauptverkehrsstraße Deutschlands,“ eine Erkenntnis, die für das Kulturleben Deutschlands wichtig ist und für das zukünftige Handeln des Kindes wichtig werden kann.

Wenn die Aufgaben einen untergeordneten und einen übergeordneten Begriff enthalten, so darf das nicht dazu verleiten, sie einfach mit einer abstrakten Antwort abzutun. Die Frage: „Welche Dienste leistet der Specht dem Forstmann?“ ist nicht erledigt mit der Antwort: „Er vertilgt Insekten.“ Hinter dem untergeordneten Begriffe „Specht“ und dem übergeordneten „Dienste leisten“ liegen konkrete Gesamtbilder, liegt eine Summe von konkreten Vorstellungen, und da müssen wir zunächst einmal zu erfahren suchen, welche von ihnen als apperzipierende bereits in der Seele der Kinder vorhanden sind: Ob sie schon einen Specht gesehen, wo sie ihn gesehen und was sie an ihm beobachtet, was der Forstmann zu tun hat und welche Dienste er gebrauchen kann (Analyse). Dann sind die konkreten Vorstellungen „Specht, Specht an bestimmten Bäumen, Einrichtung der Füße, Art des Suchens, Einrichtung des Schnabels, bestimmte Insekten an bestimmten Bäumen“ klar herauszuarbeiten und zu einem klaren Gesamtbilde zu vereinigen, aus dem sich dann erst der Systemsatz ergibt: Der Specht vertilgt schädliche Insekten; er ist ein Freund des Forstmannes.

Endlich hat jede methodische Einheit eine Stufe der Assoziation, auf der Verwandtes herangezogen und mit dem Typus zu einer Systemreihe verschmolzen wird. Wie der Specht schädliche Insekten vertilgt, so auch Kuckuck und Amsel. Kuckuck und Amsel sind Freunde des Landmannes.

Wie das Kind diese Erkenntnis anzuwenden gedenkt, und wie sie im Kulturleben Anwendung findet, das zu erwägen bildet den Abschluß der Behandlung einer methodischen Einheit. Man sieht, wieviel echt pädagogische Arbeit sie vom Lehrer verlangt.

Das Ziel der methodischen Einheit muß typisch sein. An einem Konkreten wird gezeigt, was für anderes ebenfalls gilt. Wer darum in meinem Plane („Lehrplan von Wigge“) Stoffe vermißt, der möge sie auf den Assoziations- und Systemstufen der methodischen Einheiten suchen.

Den religiösen Lehrstoff in methodische Einheiten zu zerlegen, ist kaum zu empfehlen, da das biblische Geschichtsbuch mit seiner andersartigen Gliederung maßgebend ist.

Die Konzentration des Wortunterrichts auf den Sachunterricht wäre leicht, wenn dabei nicht mit dem Lesebuche gerechnet werden müßte. Die Lesebuchpädagogen können den Lehrplanpädagogen fast zur Verzweiflung bringen. Das Lesebuch soll in der Form des Wortes über Ethisch-Religiöses und Reales einen Hauch der Schönheit breiten, soll auf das Gemüt wirken, soll erheben und verklären. Das aber ist nur möglich, wenn der Inhalt der prosaischen wie poetischen Lesestoffe im Sprachunterrichte seine Bearbeitung gefunden hat. Erst die klare Sache, dann das schöne Wort. Daraus folgt die Notwendigkeit der Konzentration des Wortunterrichtes auf den Sachunterricht. Und weiter folgt daraus, daß sich das Lehrbuch dem Unterrichtsgange anschließen muß, den Psychologie und Didaktik dem Sachunterricht diktieren. Seine Gliederung muß der Aufeinanderfolge der großen Unterrichtseinheiten entsprechen: Familie und Elternhaus, Wohnort und Umgebung, weitere Heimat, Vaterland, weite, ferne Welt, und die natürlichen Einheiten der Außenwelt müssen auch für die Stoffe des Lesebuchs das einigende Band abgeben. Das ist die erste Grundforderung, welche an ein Lesebuch zu stellen ist, doch nicht die einzige.

Da der Sachunterricht neben dem Natur- und Menschenleben das Kulturleben innerhalb der einzelnen Sachgebiete in den Kreis seiner Betrachtungen zieht, so hat der Lesebuchverfasser bei der Auswahl der Stoffe vor allem auch das Kulturleben zu berücksichtigen.

Ferner sollen wir deutsche Kinder in deutschem Geiste erziehen. Der nationale Geist aber hat in der neueren deutschen Literatur so viele herrliche Früchte gezeitigt, daß eine Schule ihrer nationalen Aufgabe nicht gerecht werden kann, wenn ihr Lesebuch nicht aus diesem reichen Schatze deutschen Geisteslebens geschöpft hat.

Und endlich hat ein Lesebuch für die verschiedenen Altersstufen das auszuwählen, was auf diesen Stufen der kindliche Verstand erfassen und ein Kindesgemüt mit- und nachfühlen kann. Wenn ein Kind für den Inhalt nicht die nötige Apperzeptionsfähigkeit besitzt oder durch die Form nicht zum Inhalte hindurchdringen kann, dann taugt der Stoff nicht für ein Schullesebuch. Es taugt für die Jugend noch lange nicht alles, was unsere Schriftsteller für die gereiften, die gebildeten Erwachsenen geschrieben haben. Die Welt der Kindheit versteht

auch der Erwachsene, aber das Kind nicht die Welt des Alters. Über ein schönes Kinderlied kann auch ich mich freuen, ein Kind aber reicht mit seiner geistigen Entwicklung nicht heran an proetische Produkte, die aus einem reifen, an Erfahrungen reichen Geistesleben geschöpft sind. Ein Lesebuchverfasser darf sich nicht zu dem Grundsatze bekennen: Wer für die Jugend schreiben will, darf eben nicht für die Jugend schreiben! Und noch viel weniger darf er das ausdeuten: Man muß der Jugend das, was für die Erwachsenen geschrieben ist, unter allen Umständen im Original darbieten! Das ist bequem für einen Lesebuchverfasser, richtig ist es nicht. Mit feinem Verständnis für die Auffassungsfähigkeit des Kindes wollen die Stoffe nach Inhalt und Form geprüft und für die Jugend ausgewählt sein. Sind Prosastücke inhaltlich geeignet, der Form nach aber nicht, so müssen sie, wenn sie, trotzdem Aufnahme finden sollen, zweckentsprechend umgearbeitet werden.

Wenn man unsere Lesebücher mit diesen Forderungen mißt, dann staunt man, wie wenig die meisten auf der Höhe eines der pädagogischen Theorie der Gegenwart entsprechenden Lehrplanes stehen. Ich weiß recht gut, daß ein Lesebuchverfasser es nicht allen Schulen recht machen kann, daß die verschiedenen Schulsysteme ihre besonderen Bedürfnisse haben und sich für neunklassige Mittelschulen nicht ohne weiteres eignet, was für sechs- bis achtklassige Volksschulen angelegt ist. Ich weiß auch, daß ein Lesebuch nicht das individuelle Gepräge tragen kann, das ein Lehrplan haben muß, und verlange das auch nicht, aber daß es ein pädagogisches Knochengerüst habe, daß es diejenigen allgemeinen Grundsätze zum Ausdruck bringe, welche für jeden Unterricht maßgebend sein müssen, das, sollte ich meinen, kann man doch wohl verlangen und muß man verlangen. Vielleicht nehmen die Lesebuchverfasser einmal Veranlassung zu einer gründlichen Revision ihrer Werke.

Die Stoffe für den deutschen Unterricht korrespondieren mit sachunterrichtlichen Einheiten derselben Woche. Dasselbe gilt von den Konzentrationsstoffen des Gesang-, Zeichen- und Rechenunterrichts. Da, wo eine benachbarte Woche in Betracht kommt, ist dies besonders vermerkt.

Wie sich die Heranziehung der Lesestoffe hineingliedert in den sachunterrichtlichen Lernprozeß, das muß von Fall zu Fall entschieden werden. Meist wird die Stufe der Synthese, manchmal aber auch die der Assoziation dazu Veranlassung geben. Zu behandeln ist ja kaum noch etwas, wenn der Sachunterricht das Verständnis vermittelt hat,

sodaß das Lesen sehr wohl in einer sachunterrichtlichen Stunde erfolgen kann. Übrigens braucht der Lehrer niemals mehr zu erledigen, als er gut erledigen kann. Das gilt für alle Wochenpensen. Es schadet nichts, wenn diese oder jene methodische Einheit übergangen wird; denn es kommt ja nicht darauf an, „wieviel gelehrt, sondern wieviel gelernt, und nicht darauf, wieviel gelernt, sondern wie gelernt wird.“ (Geheimrat Hardt.) Hauptsache ist, daß der Parallelismus der einzelnen Unterrichtsgänge und damit die Einheitlichkeit der gesamten Unterrichtsarbeit gewahrt bleibt. Dabei kann im Einzelnen aus dem stofflichen Nebeneinander sehr wohl ein Nacheinander werden müssen. Der Sachunterricht muß ja die methodischen Einheiten mindestens bis zur Stufe der Synthese (einschließlich) erledigt haben, bevor Wort-, Form- und Zahlunterricht einsetzen können. Das wird oft erst in der nächsten Woche geschehen können, im Gesangunterrichte, für den das Prinzip der Konzentration eine gleichmäßige Verteilung der Pensen nicht gestattete, noch später. Hier gibt es außerdem neben Wochen der Arbeit Wochen des Genusses.

Auf den Wortunterricht konzentrieren sich natürlich wieder die grammatischen, orthographischen und sonstigen sprachkundlichen Belehrungen, soweit solche notwendig sind.

Bezüglich des Schreibunterrichts bemerke ich, daß mit dem 4. Schuljahre das Schreiben auf einfachen Linien beginnt. Da die Formen bereits früher geübt sind, braucht die durch die Schwierigkeit bedingte Reihenfolge nicht innegehalten zu werden. Sobald es sich empfiehlt, zu Sätzen überzugehen, wird der Sachunterricht stets geeignete zur Verfügung stellen. Am besten sind Systemsätze, die immer wert sind, dem Gedächtnis durch wiederholtes Schreiben eingeprägt zu werden. Mit dem 6. Schuljahre, das wöchentlich noch eine Schreibstunde hat, hört der Schreibunterricht auf. Dann kann das Ziel, die Aneignung einer gefälligen Handschrift, erreicht sein.

Der Zeichenunterricht, der durch das malende Zeichnen vorbereitet ist, sieht ebenfalls von einer systematischen Aufeinander- und Auseinanderfolge der Formen, die dadurch inhaltsleer werden müßten, ab. Wir zeichnen Lebensvolles nach der Natur, nach dem Gedächtnis oder nach Phantasiebildern, die durch Abbildungen unterstützt werden. Daß sich die Schwierigkeiten steigern, hat der Lehrer in der Hand. Jeder Gegenstand hat seine Grundform, die durch Messen, Vergleichen, Schätzen ihrer Verhältnisse zuerst zur Nachbildung gelangt und zwar

unter Verwendung der Farbe. Bieten gewisse Linien eine besondere Schwierigkeit, so werden sie von den Lebensformen abgelöst und besonders geübt, wie ja auch das Schreiben gewisser Buchstaben gewisse Vorübungen bedingt. Allmählich wird größere Treue der Nachbildung gefordert und die Schwierigkeit durch natürliche Verbindung von Sachobjekten gesteigert. Das Messen, Vergleichen und Schätzen der Formverhältnisse muß fort und fort die Nachbildung vorbereiten, die Arbeit des Auges die der Hand. Die Kinder haben in der Auffassung der Formverhältnisse sehr verschiedene Anlagen, darum muß die gestellte Aufgabe stets derartig sein, daß sie der größeren Befähigung eine größere Betätigung ermöglicht.

Der Gang des abstrakten Rechenunterrichts kann sich dem Lehrgange des Sachunterrichts nicht anschließen. Aber die Welt der Sachen ist es, auf welche das Kulturleben die arithmetischen Erkenntnisse anwendet und auf welche sie sowohl aus diesem Grunde als auch um der Vertiefung der realen Anschauungen willen unterrichtlich angewandt werden müssen. Ich habe die betreffenden Sachgebiete in meinem Plane bezeichnet. Ihnen sollten die Rechenbücher die angewandten Aufgaben entnehmen und sie nach ihnen ordnen. Wie nun die heimatlichen Sachgebiete in der räumlichen Ferne wiederkehren, so können sie auch im konkreten Rechenunterichte wiederkehren, wenn sie neue Verhältnisse bieten oder neue arithmetische Erkenntnisse zur Anwendung kommen müssen. Während anfangs nur ganze Zahlen auftreten, gestattet der Fortschritt des abstrakten Rechenunterrichts, auch Dezimalzahlen und Brüche in die Aufgaben einzusetzen.

Auf den Sachunterricht müßte endlich auch der Unterricht in den fremden Sprachen, von welchen in der Mittelschule nur die französische in betracht kommt, konzentriert werden.

Rektor H. Wigge, Ellrich.

Nach den in vorstehender Arbeit ausgesprochenen Grundsätzen ist folgender Lehrplan bearbeitet:

H. Wigge, Rektor, Lehrplan für sechs- bis neunstufige Volks- und Mittelschulen nach dem Prinzip der Konzentration. Berlin, Gerdes und Hödel. Mk. 2,50.

Dieser Lehrplan ist in so feinsinniger Weise nach dem Prinzip der Konzentration ausgearbeitet, daß ich denselben allen Kollegen aufs wärmste empfehlen kann. Jeder Lehrer, auch der der einfachsten Dorfschule, kann von diesem vorzüglichen Lehrplan profitieren und für seine Schule Gewinn ziehen.

4. Das sittliche Handeln als oberstes Erziehungs- und Unterrichtsziel.

„Es ist überall nichts in der Welt, ja, überhaupt außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille, sagt Kant. „Es ist nichts in der Welt ohne Einschränkung gut, als allein die gute Tat“, wage ich dem gegenüber zu behaupten. Und welche Tat ist gut? Die allen frommt, die alle vorwärts bringt auf ihrer Entwicklungsbahn. Es ist nicht nötig, daß wir leben, aber wenn wir einmal leben, dann ist es nötig, daß wir im Interesse der Gesamtheit handeln. „Wer sich abschließt von den Menschen, wer den Zusammenhang mit dem Leben verliert, das um ihn flutet und nach Vollkommenheit ringt, wer nur sich genügt, nur für sich genießt, ohne daß auch nur ein Funke seines Selbst hinausleuchtet in die Ideenwelt der Gesamtheit, ohne daß auch nur ein Hauch seiner Persönlichkeit das Triebwerk des menschheitlichen Aufwärtsstrebens tastend berührt, der kann kein sittlicher Charakter sein. Ihm fehlt, was den Menschen zum Charakter machen kann, das Leben und Wirken in der Menschheit“ (O. Schmidt). Nur der zur Tat gewordene gute Wille, nur die zur Tat gewordene gute Gesinnung ist Kriterium des höchsten Menschenwertes. „Ich muß wirken, so lange es Tag ist,“ bekennt Christus, und er wirkte und starb für die Menschheit. Sein Sterben war Leben, seines Lebens größte soziale Tat. Durch diese, überhaupt durch sein soziales Handeln wurde er der Welt Heiland; mit bloßem guten Willen oder gutem Herzen wäre er es nie geworden. Im Weltgetriebe steht auch für uns die Himmelsleiter.

Als Sozialcharakter aber bin ich zugleich ein Individualcharakter denn im Wirken für alle vollendet sich der Einzelne, im Wirken für alle, das die Sicherstellung der eigenen Existenz zur Voraussetzung hat. Der einzelne unterdrückt dadurch nicht seine Individualität, sondern entfaltet sie; er tötet sie nicht, sondern macht sie lebendig; er verliert nicht seinen Eigenwert, sondern erhöht ihn. Er hat dieselben Pflichten gegen alle, die alle gegen ihn haben, und je mehr aus der Wechselwirkung dieser Pflichten die beseelte Gesellschaft herauswächst, um so mehr kann er seine Individualrechte an jene abtreten; denn in ihrer Vollendung, im Reiche Gottes, sind alle eins, ein Herz und eine Seele.

Sittliches Handeln ist soziales Handeln, sittliches Handeln allgemeines Bildungsziel, Erziehung zum sittlichen Handeln oberstes Unterrichtsziel. Bezüglich der näheren Begründung desselben aus der Entwicklungstendenz der Menschheit verweise ich auf die Broschüren: „Beiträge zur Theorie eines Lehrplanes der realistischen Fächer" von O. Schmidt und „Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit" von H. Wigge, sowie auf meinen Aufsatz: „Über die Kernpunkte des Streites um Individual- und Sozialpädagogik" (Deutscher Schulmann 1900).

Welche Bestimmung wir der Menschheit und dem Menschen geben, das ist natürlich in erster Linie abhängig von der individuellen Lebens- und Weltanschauung. Wer einer andern Lebens- und Weltanschauung huldigt, wird ein anderes Ziel aufstellen und dieses Ziel anders begründen müssen. Wer oder was entscheidet, wo die Wahrheit liegt? Ist für uns Christen das Evangelium oberster Richter? Wohl kaum. Auch das Säulenheiligtum, auch der Hexenglaube, auch die ganze Lebens- und Weltanschauung des Mittelalters wurde aus dem Evangelium begründet. Die Nachwelt lehnte sie ab, gewann eine andere und blieb doch dem Evangelium treu. In dieses tragen wir immer nur unsern eigenen kleinen Geist, unsere entwicklungsfähige und darum vergängliche Lebens- und Weltanschauung hinein und können das, da es Ewigkeitsgehalt hat. Entscheidend über die relative Wahrheit unseres Erziehungszieles ist, meine ich, allein das Zeitbewußtsein, das Bewußtsein der Gegenwart. Wir müssen mit unserer Lebens- und Weltanschauung und dem von ihr bedingten Erziehungsziele auf der Höhe stehen, welche die Menschheit in ihrem Entwicklungsgange jeweilig erreicht hat. Ist das mit dem sittlichen Handeln der Fall? Lebt dieses Erziehungsziel im Zeitbewußtsein oder stehen wir mit ihm außerhalb desselben? Ist der Sozialcharakter, ist der Mensch, der für seine Mitmenschen wirkt und schafft, der Mitwelt Menschenideal? Ich meine nicht, ist er es nach der Ansicht dieses oder jenes, sondern ist er es nach dem feinsten und geheimsten Fühlen, dem tiefinnersten Empfinden der Gegenwart? Ganz gewiß. Für mich unterliegt das gar keinem Zweifel. Ein exakter Beweis läßt sich dafür freilich nicht erbringen. Wer in sich selber kein Organ hat, das die Wellen des Zeitbewußtseins wahrnimmt, der wird davon kaum zu überzeugen sein. Aber die Welt um uns bietet doch Erscheinungen genug, die für jenes Ideal Zeugnis ablegen. Denken wir uns einen

Menschen, der nur genießt, der nichts wirkt, nichts tut, nichts schafft, vom frühen Morgen bis zum späten Abend dem lieben Gott die Zeit stiehlt! Wir verachten ein solches Leben, verachten den Nichtstuer, den reinen Genußmenschen. Er gehört nicht in unsere Zeit hinein. Das Zeitbewußtsein lehnt ihn als Ideal ab. Und was sagt es zu dem, der das „in die Kirche gehen", das Händefalten, das Beten, das „den Blick zur Erde senken" oder „zum Himmel erheben" zum Haupt-, zum einzigen Inhalte seines Lebens macht? Wenn ich durch das geschäftige Gewühl einer Stadt, wenn ich zwischen Elektrizität und Dampfkraft hindurch eine Schar betender Mönche oder betender Nonnen schreiten sehe, dann ist's mir, als sähe ich ein aus dem Zeitgrabe auferstandenes Stück Menschenwelt, ein Stück Vergangenheit, das das Licht der Gegenwart nicht mehr vertragen kann und sich nur scheu in dieses Licht wagt. Professionelle Rentiers und professionelle Beter sind Anachronismen. Und andrerseits, was ist es denn im letzten Grunde, das unsere ledigen Frauen und Mädchen hinaustreibt in die Welt und hinein in die Hörsäle, die Werkstätten, die Bureaux und selbst auf die Kommandobrücken? Was ist's, das unsere junge Männerwelt, Missionare, Offiziere, Kaufleute, Beamte, in den fernsten Kolonien zu Pionieren der Kultur macht? Was ist's, das alle menschlichen Verhältnisse, zumal die sozialen und wirtschaftlichen, gegenwärtig neu zusammenrüttelt und zusammenschüttelt, reinigend, läuternd, veredelnd? Jenes Ideal ist: Das Wirken und Schaffen im Dienste der Gemeinschaft. Unsere Zeit adelt die Arbeit; sie hebt die Arbeit auf den Thron der Sittlichkeit; sittliches Handeln fordert unser Erziehungsziel. Doch erhält durch das Kriterium des sittlichen Handelns der Begriff des sittlichen Charakters wirklich einen neuen Inhalt? Besagt nicht das Kriterium des guten Willens ganz dasselbe, da ja eben nur der Wille gut genannt zu werden verdient, der nach außen, nach Veräußerlichung drängt? Nicht so ganz, wenigstens führt der Begriff des sittlichen Handelns zu Folgerungen, zu welchen uns der Begriff des guten Willens nicht führte. Er wirft ein schärferes Licht auf Menschentum und Menschenlassen, auf Daseinszweck und Daseinsaufgabe, und was Erziehung und Unterricht anbetrifft, so verlangt er eine Ausgestaltung des Unterrichtssystems, wie sie der Begriff des guten Willens bis jetzt nicht herbeigeführt hat. Ich sage nicht, daß er sie nicht hätte herbeiführen können, ich behaupte nur, daß er es nicht getan hat, und das liegt allein daran, daß das Begriffswort „Wille" das Handeln nicht ohne weiteres zum Begriffsinhalte macht.

Sittliches Handeln also ist mein Zweck, meine Bestimmung, aller Zweck, aller Bestimmung, sittliches Handeln ist gottgewollt — was folgt daraus? Zum Gotteshause wird die Arbeitsstätte, die Werkstätte, der Lehrsaal, zum Gottesdienste die sittliche Arbeit. Jede mir und allen nützliche Arbeit ist gottgewollt. Beten kann nicht mehr Selbstzweck sein, Hören einer Predigt, Gott loben und preisen auch nicht, sondern nur Mittel zum Zweck. Das alles soll mich stärken zum Wirken, meine Schaffensfreude beleben, meine Arbeitskraft erhöhen, mir Mut geben zum Leben, Mut, in dieser Welt meine Schuldigkeit zu tun, zu wuchern mit dem mir anvertrauten Pfunde. Sein innigstes Gebet betete Christus, als er sich zu seiner größten Tat vorbereitete, zum Opfertode für die Menschheit, und er betete es, um sich für diesen stark zu machen. Er betete es in der nächtlichen Stille des Gartens Gethsemane und hat damit nicht nur ein Beispiel gegeben, daß wir tun, wie er getan hat, sondern hat uns auch noch direkt und nachdrücklich mit unserm innigsten Gebete in das stille Kämmerlein verwiesen und uns den Zweck des Gebetes direkt und nachdrücklich klar dargelegt, als er sagte: Es werden nicht die Nurbeter ins Himmelreich kommen, sondern nur die, die den Willen Gottes tun. Gotteshaus, Gottesverehrung in Gemeinschaft, beten, Gott loben und preisen in Gemeinschaft, das Herz öffnen einem guten Wort aus dem Munde eines Predigers, das alles beseitigt unsere Zielsetzung nicht, sie verwirft es nicht, verdrängt es nicht. nimmt ihm nicht den kleinsten Teil von seinem hohen Werte sie gibt ihm einzig und allein einen Zweck, den Zweck, den Christus allem dem gegeben hat. Wir sehen hier, wie das, was wir als Entwicklungtendenz der Menschheit erkannt haben, durchaus harmoniert mit dem Evangelium, wie es ein helles Licht wirft auf dessen ewige Wahrheit. Der Wortgottesdienst muß im Dienste des Tatgottesdienstes stehen, der Feiertag im Dienste des Arbeitstages, der Sonntag im Dienste des Wochentages. Die Predigt muß den Menschen erbauen, erheben, nur so hat sie Wert. Wenn ich aus der Kirche heimkehre, muß ich gestärkt und erbaut heimkehren, sonst liegt auf dem Kirchenbesuche kein Ruhetagssegen, sonst wäre ein Leib und Seele erquickender Spaziergang, eine die Seele erquickende Lektüre eines guten Buches eine bessere Sonntagsfeier gewesen. Der Prediger, der an den Herzen seiner Hörer vorbeipredigt, erfüllt seine Berufspflicht nicht. Auch über ihm, auch über der Predigt steht ein Richter, ein richtender Zweck.

„Bete und arbeite“ ist ein schönes Wort. Bete, um zu arbeiten, stärke dich im Gebet zur Arbeit, ist sein christlicher Sinn, ist der Sinn, den ihm unser Erziehungsziel gibt. In dem mosaischen Schöpfungsberichte liegen viel tiefe Gedanken; einer der tiefsten ist die hohe Wertschätzung der Arbeit. Erst arbeiten, dann ruhen, sechs Tage arbeiten, den siebenten ruhen, tüchtig arbeiten, dann ein wenig der wohlverdienten Ruhe pflegen, das ist Gottes Weltordnung, Weltordnung des Alten Testamentes, Weltordnung der Juden bis auf den heutigen Tag. Und auf der Arbeitsheiligung beruht auch die religionssittliche Ordnung des Neuen Testamentes. Jesus lehrte, der Mensch sei nicht um des Sabbats willen da, und Paulus schrieb an die Galater, er müsse befürchten, umsonst gearbeitet zu haben, da sie die Festtage von den Werktagen unterschieden hätten. Was mag die Christenheit veranlaßt haben, den Sonntag über den Werktag zu setzen? Daß Christus am Sonntag auferstanden ist, dürfte kaum mehr als ein äußerer Anlaß gewesen sein, nicht der eigentliche, der tiefinnere Grund. Eine so tiefgreifende Änderung der göttlichen Weltordnung würden die Völker nicht so leicht angenommen haben, wenn sie nicht ihrer ganzen Lebens- und Weltanschauung entsprochen hätte. Zu der Erkenntnis, daß die Arbeit ein Segen, daß sie gottgewollt ist, haben sich selbst heute noch erst wenig Völker emporgerungen und von diesen Völkern noch nicht alle Volkskreise und von diesen Volkskreisen noch nicht alle Glieder; vor 1900 Jahren aber war die Weltanschauung der Menschheit allgemein noch viel weiter von solcher Erkenntnis entfernt. Was wußten die nichtjüdischen orientalischen Völker von Jehovas Gebote: Sechs Tage sollst du arbeiten? Was die romanischen? Was die germanischen? Dem Herrenvolke war Arbeiten etwas Entehrendes, Unwürdiges, und dem Sklavenvolke war es eine Last, die es abzuschütteln strebte. Nichtstun, Ruhen, Feiern, Genießen war Lebensideal. Dieses heidnische Lebensideal nahm das Christentum in sich auf, als es jene heidnischen Völker eroberte, umkleidete es mit christlichen Zügen und machte es bestimmend für eine neue Weltordnung. Das Feiern wurde dem Arbeiten übergeordnet; es wurde fortan das allein Gottgewollte und das Arbeiten jedes gottesdienstlichen Charakters entkleidet. Mit der Verlegung des Feiertages von dem siebenten auf den ersten Tag der Woche wurde die Arbeit von dem Throne gestoßen, auf welchen Jehovahs Vorbild sie gehoben hatte. Ob Feiertag am Ende der Woche oder am Anfang der Woche, es ist nicht dasselbe und bedeutet nicht

dasselbe, wenn es auch scheinen möchte, als ob es in der Praxis des Lebens auf dasselbe hinausliefe. Zwei entgegengesetzte Weltanschauungen haben in dieser Frage um die Herrschaft gekämpft, die eine, die das Feiern in den Dienst der Arbeit stellt, und die andere, die das der Arbeit nicht bedürfende Feiern zur höchsten Lebensaufgabe des Menschen macht, und der Sieg der letzteren hat für die Gestaltung des geistigen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens der Völker schwerwiegende Folgen gehabt. Es war gewiß ein schöner Gedanke, durch die Verlegung des Feiertages auf den Sonntag den Tag zu verherrlichen, an dem Christus auferstanden war. Christus selber aber würde die Verlegung sicher nicht gebilligt haben, wenn er gesehen hätte, daß damit zugleich „Ich muß wirken, so lange es Tag ist" geopfert wurde. Jahrhunderte hindurch blieb nun verloren, was damals verloren ging. Erst in den Tagen der Reformation, als die Sonne des Evangeliums das mittelalterliche Gewölk sieghaft durchbrach und dem Weltlichen sein göttlicher Ursprung und sein göttlicher Zweck wiedergegeben wurden, begann die Arbeit sich seine göttlichen Rechte zurückzuerobern und wieder emporzusteigen zu der Höhe, die ihr der Schöpfungsbericht bestimmt hatte, ohne sie bis heute ganz erreicht zu haben. „Du sollst arbeiten", ist wieder eine sittliche Forderung geworden. „Du sollst handeln im Dienste der Gemeinschaft," ist unser Erziehungsziel.

Die Pflicht des sozialen Handelns erweitert unsern Pflichtenkreis, sie krönt ihn. Zur Pflicht des sozialen Handelns bekannte sich Friedrich der Große, als er erklärte: „Ich bin der erste Diener des Staates." Sie tritt mit ihren Forderungen heran an die Fürsten und die Beamten, die Gutsherren und die Fabrikherrn, die Arbeitgeber und die Arbeitnehmer, die Väter und die Mütter; kein Mensch, kein Glied einer Gemeinschaft kann sich ihr entziehen. Was hast du getan, was hast du gewirkt in der Welt? fragt Christus, nicht, wie hast du gefeiert, wie hast du geruht? Der Fürst, der Beamte ist des Volkes wegen da. Die Arbeitgeber sollen wirken zum Wohle ihrer Arbeitnehmer und die Arbeitnehmer zum Wohle ihrer Arbeitgeber — im Interesse der Gesamtheit. Der Vater soll seine Kinder ernähren für die Gesamtheit und die Mutter sie erziehen für die Gesamtheit. An der Pflicht des sozialen Handelns sollen wir unser und der Mitmenschen Tun und Lassen prüfen. In ihrem Lichte heben sich die Unvollkommenheiten der Menschenwelt schärfer heraus und

treten die zu lösenden sittlichen Aufgaben klarer hervor, auch die Aufgaben der Erziehung, die Aufgaben der Schule.

Erziehung zum sittlichen Handeln ist oberstes Unterrichtsziel. Läßt sich sittliches Handeln lehren, anunterrichten? Schafft der Unterricht handelnde Menschen? Das Wissen schafft sie ganz gewiß nicht. Vom Wissen zum Tun, von der Lehre zum Handeln ist ein weiter Weg. Kenntnisse und Erkenntnisse setzen sich nicht ohne weiteres in Handlungen um. Handeln ist Bewegung. Wo ist die Quelle der Bewegung, wenn sie nicht im Wissen liegt? Etwa in den Bewegungen und Strebungen der Vorstellungen? Mag die Lehre von den Bewegungen der Vorstellungen mehr sein als eine unsichere Hypothese, Tatsache ist, daß nicht jede Vorstellungsbewegung in ein Handeln übergeht, so daß immer noch die Frage offen bliebe, wann dieses eintritt und eintreten muß.

Es scheint mir schwer, wenn nicht ganz unmöglich, in jedem besonderen Falle alle Voraussetzungen des Handelns genau zu bestimmen, ich will lieber sagen, eine bestimmte Handlung bis zu ihrem Ursprung zu verfolgen. Ich habe mich manchmal gefragt: Wie kam es, daß du das und das tatest und gerade das, nichts anderes? Die Antwort bin ich mir stets schuldig geblieben. Allgemein möchte ich behaupten, daß die Vorstellungswelt nur das Äußere, Form und Gestalt der Handlung abgibt, sagen wir meinetwegen das Sichtbare, das Konkrete, den Stoff. Der Stoff aber ist nicht zugleich die bewegende, treibende, die Handlung erzeugende Kraft. Was die Vorstellung in eine Handlung umsetzt, es ist nicht die Vorstellung selber, es ist keine Kraft, die in und mit der Vorstellung gegeben ist; es ist etwas anderes, etwas Eigenes, Besonderes, wie die Kraft, die eine Maschine in Tätigkeit setzt, etwas anderes ist als die Maschine selbst. Was könnte es sein? Was könnte als Kraft nach außen treibend und drängend hinter der Vorstellungswelt stehen?

Ich finde zweierlei, ein Geistiges, Psychisches und ein Natürliches, Physisches: Den vom Gottesbewußtsein diktierten kategorischen Imperativ: „Du sollst das tun und du sollst das nicht tun!“ und den vom Wesen des lebendigen Organismus diktierten Tätigkeitstrieb. Die eine Kraft ist göttlichen Ursprungs und göttlicher Natur, die andere eine Mitgift des Staubes, aus dem wir sind und zu dem wir wieder

werden, die Wirkung einer chemischen Verbindung. An einen psychologischeu Parallelismus ist dabei nicht zu denken.

Wie das Gottesbewußtsein entsteht? Angeboren dürfte es nicht sein, aber die Disposition zum Gottesbewußtsein, die ist sicher angeboren. Der Mensch ist disponiert, ausgerüstet, Gott in sich aufzunehmen. Wie geschieht das? Nicht durch Lehre, nicht durch Unterricht. Religion als Gottesfurcht, Gottesbewußtsein läßt sich nicht lehren. „Gottesbewußtsein gleitet auf dem Wege des Instinkts, des Anempfindens, des Abfühlens hinüber, von einer Person auf die andere." Es kommt über uns. Wie, das ist das Geheimnis einer heiligen Stunde. Wir wissen nicht, wann Gott in uns geboren wird, wir wissen wohl kaum, wem wir es verdanken, daß es geschah, ob der Mutter, ob einer anderen gotterfüllten Persönlichkeit. Vor allem, sage ich mit Pestalozzi, der ersteren. Wer bestimmt ist, einer Kinderseele das Leben zu geben, der ist auch bestimmt, ihrem Gottesbewußtsein das Leben zu geben. Doch wer es immer sein mag, und wie und wann immer der erste heilige Schauer, das erste heilige Gottesahnen eine Seele durchdringt, woran wir festhalten müssen, das ist, daß der Gottesleben weckende Keim im tiefsten Innern einer Persönlichkeit ruht, daß er Fleisch und Blut ist, nicht Buchstabe, daß sein Wirken auf eine andere Menschenseele Gottes Werk ist, nicht der Menschen Werk und darum nicht menschlicher Absicht unterliegen kann, daß kein Priester, kein Geistlicher, kein Lehrer von Amts wegen subjektive Religion vermitteln oder erhalten kann, daß es für die Stunde, da Gott in der Menschenseele geboren wird, keine besonderen Veranstaltungen geben kann und die Vorgänge des Gottwerdens in der Menschenseele nicht künstlich erzeugt werden können. Religion läßt sich nicht züchten. Alle Veranstalten ad hoc sind gefährlich, sehr gefährlich. Wer ein Kind mit besonderen Apparaten, mit besonderen Maßnahmen religiös machen will, der nährt nur zu leicht den Boden der Irreligiosität, er erstickt den Gottesfunken in der Kindesseele. Ich fürchte, unser herkömmlicher Religionsunterricht birgt diese Gefahr, der Religionsunterricht in Schule und Kirche. Das Heiligste, das Göttliche in einer jungen Menschenseele will äußerst vorsichtig, äußerst zart berührt, es will nicht mit rauher Hand auf die Lippen gezerrt werden. Und was tut der Religionsunterricht? „Da kommen immer wieder die schönen, hohen Worte, Vorstellungen, Bilder, Gedanken an Ohr und Auge, vielleicht ein wenig durch den Kopf, ganz selten bis an Herz. Eins

drängt und verdrängt das andere. Worte von einem Ewigkeitsgehalt und -gewicht, die die Seele durchschüttern können, wenn man in heiliger Stunde nur sie, langsam und gemessen wie Glockenschlag vom Turm um Mitternacht, und nichts sonst vernimmt, die, darf ich sagen, tänzeln vor der Seele vorüber, und auf dem aufgeschlagenen Blatt unseres Lebens stehen sie als armselige Arabesken in Schwarzdruck. Wie wird ein Gedankenspiel getrieben mit Worten und Begriffen, hinter denen die Sache kaum mehr zum Bewußtsein kommt, wie Gott, Sünde, ewiges Leben, Erlösung, Glaube, Gnade! Es durchschauert einen, wenn man manchmal Schüler von diesen Dingen reden hört, als wenn es Elemente eines Einmaleins oder A-B-C wären und Religion ein Rechenexempel, eine Stilübnng, eine Geschichte" (v. Soden). Und welchem Zwange unterliegt der Verkehr des Kindes mit seinem Gott! Wie wird er veräußerlicht durch Schulandachten, Kindergottesdienste, gewohnheitsmäßiges Beten! Wieviel öfter sagt der Kopf: O wäre doch das erst vorüber! als das Herz: Dürfte ich doch noch länger diese Feierstunde genießen! Diese ganze ursprüngliche Macht und Kraft einer gotterfüllten Persönlichkeit dürfte kaum ausreichen zu verhindern, daß der herkömmliche Religionsunterricht für die religiöse Entwicklung des Kindes zu einer positiven Hemmung, „ein umgekehrter Blitzableiter" wird.

Man hat wohl gesagt, unserem Volke sei die Religion verloren gegangen oder die Religion sei in Gefahr, verloren zu gehen. Ich kann das nicht glauben. Das Menschenherz ist disponiert zum Gottesbewußtsein, zu religiösem Sehnen, zum Sehnen nach Ruhe und Frieden in Gott, und dieses Sehnen kann ihm nicht verloren gehen. Wohl aber scheint die Erkenntnis verloren gegangen, daß Schule und Kirche als Institutionen keine subjektive Religion haben und vermitteln können. Schule und Kirche können ihre Schale hüten, das Menschenherz hütet heute wie zu allen Zeiten ihren Kern. Es kann nicht verlieren, was ihm ureigen ist. Eine Entfremdung kann eintreten zwischen Kirche und Menschenherz, nicht zwischen Gott und Menschenherz. Daß sie teilweise zwischen Kirche und Volk besteht, ist nicht zu leugnen und die Ursache nur darin zu suchen, daß jene die Fühlung mit dem religiösen Empfinden des Menschenherzens vielfach verloren hat.

Subjektive Religion läßt sich nicht lehren. Sie kann keine Wirkung des Religionsunterrichts an sich sein, sie zu erzeugen nicht seine Aufgabe. Triebe sind etwas Gegebenes, Ursprüngliches, auch das Gottes-

bewußtsein als moralischer Antrieb des sittlichen Handelns, auch der Tätigkeitstrieb als physischer. Individuell ist die Stärke der beiden Antriebe, hier größer, dort geringer. Keine Menschenkunst erzeugt sie, wo sie fehlen. Wäre es nicht so, so wären Kirche und Schule verantwortlich für die ganze Summe moralischer und physischer Trägkeit, die in der Menschenwelt gehäuft ist. Wäre es nicht so, es wäre unerklärlich, wie bei dem riesengroßen Apparate, den die Kirche seit fast zwei Jahrtausenden darstellt, das „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!" bis jetzt nicht viel mehr als ein frommer Wunsch hat werden können.

Ohnmächtig ist die Schule den Kräften gegenüber, welche treibend hinter dem sittlichen Handeln stehen, soweit es sich um deren Erzeugung handelt. Hier steht sie an der Grenze ihrer möglichen Wirksamkeit. Aber zum bewußten sittlichen Handeln gehört noch mehr als eine treibende Kraft. Mit dieser sind seine Bedingungen nicht erschöpft.

Ich soll wirken in der mich umgebenden Welt und für die mich umgebende Welt. Folglich muß ich diese kennen. Ich muß den Schauplatz meines Wirkens kennen, den möglichen Schauplatz kennen lernen mit all den lebensvollen Beziehungen und Verhältnissen, die dem handelnden Menschen entgegentreten. Zum sittlichen Handeln gehört eine reale Vorstellungswelt, die reale Vorstellungswelt des voraussichtlichen Lebenskreises. Und diese Vorstellungswelt in ihrer natürlichen Ordnung und ihrer natürlichen Organisation Die psychische Welt muß ein Spiegelbild der natürlichen sein.

Zum sittlichen Handeln gehört, daß der Körper den treibenden Kräften dienstbar gemacht wird, daß diese sich durch ihn äußern können. Soll ihre Äußerung vielfältig sein, muß der Körper vielseitig geschickt sein und geschickt gemacht werden.

Zum bewußten sittlichen Handeln gehört Klarheit dessen, was ich soll und was ich nicht soll, Klarheit der sittlichen Grundsätze. Sie treten in Klarheit hervor in dem Leben und Wirken großer, gotterfüllter Persönlichkeiten, in dem sittlichen Tun der Gegenwart und der Vergangenheit, der Völker und der Einzelnen, am klarsten vielleicht im Leben und Wirken des Vaters und der Mutter. Hier und dort ist der Anschauungskreis, an dem sie gewonnen werden können, vor allem an Jesus Christus, seinem Leben und seinem Sterben. Wirken und Schaffen ermüdet. In der Ruhe des ästhetitischen Ge-

nusses beleben sich Körper und Geist zu neuem Wirken. Ästhetisches Genießen ist eine indirekte Bedingung des sittlichen Handelns.

Auch die vier zuletzt genannten Bedingungen sind gegeben in der Weltordnung. Sinne hat der Mensch, um reale Vorstellungen aufzunehmen, den Tätigkeitstrieb, um seine Leibesorgane zu üben, Taten schafft das Gottesbewußtsein, die miterlebt werden, Schönheiten bietet die Gotteswelt, die genossen werden. Doch Menschenkunst steht diesen Bedingungen nicht ohnmächtig gegenüber. Sie kann dieselben erhöhen und kann sie schaffen, wo sie fehlen. Die Unterrichtskunst kann es. Die Schule zieht diejenigen Bedingungen des sitlichen Handelns, welche menschlichem Einwirken unterliegen, in den Kreis ihres Wirkens. Diese werden Unterrichtsobjekte.

Erziehungsziel ist das sittliche Handeln. Die reale Vorstellungswelt, die religöis-sittliche Vorstellungswelt, das technische Können und das ästhetische Genießen zu seinen Vorbedingungen zu erheben, erste und nächste Aufgabe des Unterrichts. Wie geschieht das?

Die reale Vorstellungswelt, welche im Unterrichte verarbeitet wird, muß Schauplatz des sittlichen Handelns seitens der Kinder sein. Es wird verarbeitet, was in sein sittliches Handeln eingreift, und die Verarbeitung folgt den Gesetzen der Natur, so daß die reale Welt in der Seele ein Spiegelbild der Welt da draußen wird, die subjektive ein Spiegelbild der objektiven.

Der Schauplatz, auf dem die vorbildlichen Persönlichkeiten wirken, der Schauplatz, auf dem die lehrhaften Ereignisse sich abspielen, der Schauplatz des anschaulichen, sittlichen Tuns und Geschehens muß jene reale Vorstellungswelt sein oder sein können, welche zur Verarbeitung gelangt.

An dieser selben realen Vorstellungswelt wird der Körper zum gewandten Werkzeug des Geistes gemacht und ebendieselbe bietet die Objekte des ästhetischen Genusses. Ich will deutlicher werden: Auf den realistischen (natur- und kulturkundlichen) Unterricht konzentriert sich alle sittlich-religiöse Unterweisung, alle technische Übung, alle ästhetische Beeinflussung; denn der Schauplatz des Wirkens gibt die Voraussetzungen, die Mittel und die Objekte des Wirkens. Kenne ich die Dinge und die Menschen, auf welche ich einwirken, welche ich verändern soll, kenne ich die sittlichen Grund=

sätze, welche mich dabei leiten sollen, kenne ich die Mittel und Wege, welche das Einwirken ermöglichen, und kann ich ausführen, was ich will, dann ist die Tat selber nur noch ein Werk der treibenden Kräfte. Das Handeln ist vorbereitet, soweit eine absichtliche Vorbereitung möglich ist.

Der erste Schauplatz des sittlichen Handelns ist der Lebenskreis der Familie; Lebenskreis der Familie erste große Unterrichtseinheit für alle Unterrichtsrichtungen, die realistische, die sittlich-religiöse, die technische und die ästhetische. Von hier aus schreitet der Unterricht fort zum *bürgerlichen Lebenskreise*, dann zum *staatlichen* und endlich zum *menschheitlichen*, dem letzten möglichen, sie realistisch, sittlich-religiös, technisch und ästhetisch erschöpfend, soweit das sittliche Handeln es bedingt.

Lebenskreis der Familie erster Lebenskreis des Kindes, die Grundlage aller anderen Lebenskreise. Er kehrt allüberall wieder; er wird mit größter Sicherheit Lebenskreis des Kindes bleiben. Er verlangt die größte Berücksichtigung, die intensivste Behandlung; er bleibt Jahre hindurch Unterrichtseinheit. Hier ist wenig, was nicht hinreichte in das Bereich des sittlichen Handelns aller Menschen. Einer Beschränkung bedarf die Welt des gemeindebürgerlichen Lebenskreises; die Beschränkung steigert sich bei dem staatlichen und ist am größten bei der unterrichtlichen Behandlung des menschheitlichen. Ostpreußen hat für das sittliche Handeln eines Rheinländers nicht die Bedeutung der rheinischen Heimat und für den Europäer das, was Asien an realistischen, sittlich-religiösen, technischen und ästhetischen Momenten bietet, nicht die Bedeutung dessen, was das Vaterland, was Europa bietet.

Und noch mehr vermag die Schule als diesen Teil der Bedingungen des sittlichen Handelns vermitteln. Kann sie auch die treibenden Kräfte nicht schaffen, *Kräfte wollen sich betätigen; die Schule kann sie üben.* Die Kräfte können in bestimmter Richtung betätigt werden, *die Schule kann an sittliches Tun gewöhnen.* In dem Tun, in der Gewöhnung liegt die gewaltige Macht des Lebens, das Übergewicht des Lebens über alles Unterrichten, alles Lehren. Wir üben in der Schule die mittelbaren Tugenden, wir gewöhnen an sie; wir lassen aus dem Leben miteinander ein Leben füreinander werden, wenn eins dem andern hilft beim Falle, bei einer Verletzung, bei einer Aufgabe und wo es

sonst immer möglich ist; wir bereiten gemeinsam die Schulfeste vor, das Weihnachtsfest, die vaterländischen Gedenktage, und feiern sie gemeinsam. Gemeinsame Arbeit, gemeinsame Lust und gemeinsames Leid schließen Schüler und Lehrer zusammen zu einer Lebensgemeinschaft. Auf ihrem Boden sprießt Solidaritätsgefühl, soziales Interesse; es sprießen dort all die freundlichen Erinnerungen des späteren Lebens an die Schulzeit.

Doch das Gewöhnen an Gutes geschah in der Schule schon von jeher. Es mußte geschehen, ihr sozialer Charakter brachte es mit sich. Hier fordert das neue Ziel nichts Neues, hier kann der Unterricht nichts eigentlich Neues bieten. Er bietet es auf der Anwendungsstufe. Da verdichten wir die durch Leben und Unterricht geschaffenen Bedingungen des sittlichen Handelns zu phantasierten Handlungen oder zu wirklichen Handlungen. Auch letzteres ist möglich.

Die Blümchen, welche das Kind auf der Wiese geschaut, windet es durch das Geschick seiner Hände zu einem Strauße, einem Kranze für die Mutter daheim; es bettet die Puppe zur Ruh, von der es gelesen; es streut an kalten Wintertagen den Vöglein, die ihm der Lehrer unterrichtlich gezeigt, Futter aus; es tränkt an heißen Sommertagen die Blumen, für die der Unterricht Interesse geweckt hat; es gibt dem Tiergefährten, der ihm durch den Unterricht lieb wurde, die Brocken, die von seinem Tische fallen; es teilt als Sterntalermädchen sein Frühstück mit dem, der keins hat usw. usw. Ganz besonders möchte ich auf die soziale Bedeutung der Blumen- und Tierpflege hinweisen. Ich wünschte wohl, eine Blume wäre Pflegling jedes Kindes und ein Tier Pflegling jeder Klasse. Denn wer eine Blume, ein Tier pflegt, der pflegt auch Menschen; wer für die Pflanzen- und die Tierwelt ein Herz hat, der hat auch ein Herz für die Menschenwelt. Pflanzen- und Tierpflege eine Propädeutik der sozialen, der sittlichen Arbeit innerhalb der menschlichen Gemeinschaft wie das Spielen mit der Puppe, in dem sich das Mädchen zur Mutter bildet und das Herz sein Lieben übt. Propädeutisch jede Arbeit, zu der die Schule anhält, wenn sie Kopf und Herz und Glieder in Anspruch nimmt, Denken, Fühlen und körperliche Geschicklichkeit zu Handlungen verschmilzt. Der Unterricht, der das Kind passiv sein läßt, zum Gefäß erniedrigt, das zum Gefülltwerden da ist, der Unterricht, der nur Gedächtnisarbeit verlangt, liegt nicht auf der Bahn der Natur und nicht unter dem Ziele des sozialen Handelns.

Beschränkt ist der Kreis der sittlichen Handlungen, die in der

Schule und durch die Schule ausgeführt werden können, doch an der Grenze ihres möglichen Wirkens nach dieser Seite hin ist sie bis jetzt sicher noch nicht angelangt. Der Hauptschauplatz des sittlichen Handeln ist nicht die Schule, sondern die Welt da draußen. Das spätere Leben muß vollenden, wozu die Schule an ihrem Teile den Grund gelegt hat. Die Bedingungen des sittlichen Handelns schaffen, soweit sie geschaffen werden können, bleibt die Hauptaufgabe des Unterrichts.

Den Unterricht unter den Leitstern des sittlichen Handelns zu stellen, ist ein noch ungelöstes pädagogisches Problem. Methodik und Didaktik, Lehrplan und Schulleben, Theorie und Praxis wollen erst noch von diesem Stern Licht und Leben empfangen. Ist der soziale Charakter das Bildungsideal des 20. Jahrhunderts, ist sittliches Handeln, sittliches Gemeinschaftsleben Wesen und Kern des sittlichen Charakters, dann ist jenes pädagogische Problem das pädagogische Problem des 20. Jahrhunderts. Und ich glaube, es ist es. Rektor H. Wigge, Ellrich.

5. Zum Gebrauch der Bilder im Unterricht.

Es gab einst einen Seminarlehrer, der auf einzelne in sein Gebiet fallende Bücher hinzuweisen pflegte, indem er sagte: „Kennen Sie das Buch schon? Nein? Wollen Sie es auf einen Tag? Man muß es mal in der Hand gehabt haben.“ Solche flüchtige Bekanntschaften nach den Lenauschen Worten „Kaum gegrüßt — gemieden“ sind sehr beliebt, erziehen aber nur zur Oberflächlichkeit. Und daran haben wir genug. Sie ist die Signatur des großen und des kleinen Menschen. In lässigen Schritten geht der große Mensch in eine Gemäldeausstellung von Saal zu Saal, sieht flüchtig an den Wänden entlang und bleibt von Zeit zu Zeit stehen, um Maler und Namen eines Bildes zu lesen, das momentan seine Neugierde erregte; mit einer Ungeduld, als gelte es, etwas Verlorenes zwischen den Seiten wiederzufinden, blättert der kleine Mensch in seinem Bilderbuche. Dem Kinde ist nun freilich die Flüchtigkeit auch von Nutzen, indem sie es davor schützt, von der verwirrenden Fülle der Erscheinungen ringsumher überwältigt zu werden. Aber je mehr es sich in der Welt zurechtfindet, je mehr es die Eindrücke ordnet, desto mehr muß es sich der Mannigfaltigkeit der Eindrücke bewußt werden, damit es einen reichen geistigen Inhalt gewinne. Das

Auge ist nun das Sinnesorgan, das für die geistige Entwicklung des Menschen die größte Bedeutung hat. Es bedarf daher der sorgsamsten Ausbildung, aber nicht nur deshalb, weil es für die Gewinnung der Vorstellungen am wichtigsten ist, sondern weil auch das Gehirn am wenigsten zuverlässig über die durch das Auge vermittelten Eindrücke quittiert. Je weiter die Sinne in die Ferne wirken, desto leichter bleiben ihre Eindrücke unbeachtet; je näher die den Reiz erweckenden Gegenstände sind, desto lebhafter ist ihre Wirkung. Auf einen Stoß reagiert der Körper unmittelbar und bei allen Menschen in ähnlicher Weise. Ebenso geht es mit einem Geschmack und einem Duft, nur daß die Stärke, womit die Empfindung bescheinigt wird, abnimmt. Aber Gehörs- und vor allem Gesichtsreize werden gar oft überhört oder übersehen, und äußern sich bei den einzelnen Menschen auch recht verschieden. Wie wenig die Kinder ihre Augen gebrauchen, dafür nur zwei Beispiele. In einer ersten Mädchenklasse wurde im April ein Aufsatz über den Frühling aufgegeben. Statt nun ins Freie hinauszugehen, nahmen einige, die es besonders gut machen wollten, ein Buch her, um aus ihm zu erfahren, wie es im Frühling aussieht. Im Oktober gab es dann einen Aufsatz über den Herbst in der Großstadt. Trotz Besprechung und Ermahnung nicht an das Dorf zu denken, sondern mit offenen Augen durch Hamburgs Straßen zu gehen, schrieben etliche doch von dem bunten, herbstlichen Wald und den gelbwerdenden Wiesen, so sehr hatten die im Lesebuch stehenden Herbstschilderungen, die stets ländliche Verhältnisse darstellen, die Kinder in ihren Bann genommen. Wie treffend erscheint in diesem Zusammenhange nicht Schultze-Naumburgs treffendes Wort von den Augen, die nur dazu dienen, uns Gedrucktes zu übermitteln und uns nicht an Laternenpfähle anstoßen zu lassen, und wie oft stoßen wir doch noch an.

Der Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit kann die Schule nur dadurch entgegenarbeiten, daß sie versucht, im Unterricht eine höhere Gefühlswelle im Kinde schlagen zu lassen; denn von der Stärke des Gefühls hängt die Lebhaftigkeit des Bewußtseins ab. Wir erfahren es jeden Tag, sobald sich ein Kind über eine bekannte Sache aussprechen soll. Seine sprachliche Unfähigkeit liegt häufig nicht daran, daß es die betreffenden Ausdrücke nicht weiß, sondern daran, daß sie ihm nicht im rechten Augenblick einfallen. „Er ist nicht recht bei der Sache“, sagen wir dann Ähnlich geht es oft bei der Wiederholung eines Satzes, wenn die innere Anteilnahme fehlt. Die Wiederholung ist dann im

günstigsten Falle eine Sprechübung, und keine Sprachübung, indem das Kind, rein gedächtnismäßig die Worte nachspricht, und nicht selten spricht es dann, ohne es zu bemerken, den blühendsten Unsinn. Die innere Anteilnahme aber, die ohne Beziehung des Wortes auf die Sache nicht denkbar ist, ist das belebende Element, so daß das Wort sich scheinbar mühelos auf die Zunge drängt. Der Unterricht soll daher nicht mitgeteilt, sondern erlebt werden; er soll die Kinder illusionieren, daß sie die Wirklichkeit vor sich zu haben glauben. Unter den Mitteln, diese herbeizuführen, ist das Bild eines der geschätztesten.

Die Forderung der künstlerischen Erziehung hat nun eine Fülle neuen Bildermaterials für die Schule gebracht, und mancherorts hat ein Bildersturm in einer dem historischen Begriff entgegengesetzten Richtung stattgefunden. Eine Flut von Bildern, groß und klein, farbig und schwarzweiß, ist in die Schulstube eingezogen und hat atelierartig Wände und Tafeln bedeckt. Vom Liebigbild und den kleinen Drucken aus geographischen und naturgeschichtlichen Leitfäden an bis zu den Steinzeichnungen Voigtländers und Teubners ist alles hervorgesucht worden, um die Worte des Unterrichts zu illustrieren. Die kahle Häßlichkeit verwandelte sich in eine bunte Häßlichkeit. In der Regel verknüpfte lediglich das stoffliche Interesse Unterricht und Bild. Es entsteht nun die Frage, inwieweit das Bild der Veranschaulichung dienen kann.

Wir können die Bilder, gleichviel ob sie Landschaften, Bauwerke, Tiere oder Pflanzen darstellen, in zwei große Gruppen einteilen, in solche, die einen Totaleindruck vermitteln und in solche, die einzelne Teile wiedergeben. Wenden wir uns zunächst der ersten Gruppe zu und betrachten das Bild einer Landschaft, das Bild vom Vierwaldstättersee aus dem Verlage von Conrad und Frey in Zürich. Wir sehen eine leicht bewegte Wasserfläche, die rechts und im Hintergrund von zackigen Bergreihen begrenzt ist, die bis über die Schneelinie hinaufsteigen und die durch einen leichten, bläulichen Dunst in weite Ferne gerückt zu sein scheinen. Das Bild versetzt Kinder der norddeutschen Tiefebene in eine fremde Welt. Ich bin zwar auch nicht an den Gestaden dieses Sees gewesen, habe aber eine Reihe von Alpenseen, wie den Königsee und den Achensee gesehen. Stehe ich nun vor dem Bilde, so ruft es in mir die Vorstellung eines jener herrlichen Seen hervor, und diese gibt mir die Maße, daß sich die Landschaft vor mir hebt und weitet. Die Berge wachsen in die Wolken, die Furchen der Felsen

vertiefen sich zu Schründen und Klüften, die Seefläche dehnt sich bis sie sich in duftiger Weite gegen die Bergwände verliert, die Schneefelder leuchten riesengroß in blendender Weiße herab. Erst diese Größenverschiebung bewirkt den gewaltigen Eindruck, aber die Maße liegen nicht in dem Bild, sondern die habe ich der Natur entnommen. Woher soll das Kind sie nehmen, das sie nicht erlebt hat? Seine Phantasie ist zwar lebhaft; aber sie bewegt sich in einer ganz anderen Richtung. Es sieht zwar in einem Stocke ein Pferd oder ein Gewehr, je nach der Gelegenheit; aber aus Steinen mächtige Bergriesen zu gestalten, vermag es nicht; sie hat mehr eine beseelende als eine ins Große gehende Tendenz. Und es sind nicht einmal Steine, sondern flächenhafte Farbenflecke, die es in jenem Sinne körperlich deuten soll, und wir wissen, wie schwer das körperliche Sehen der Menschen wird. Dann kommt noch ein ebenso Wichtiges hinzu. Die Fülle des Sonnenlichtes, die Farbe und Durchsichtigkeit des Wassers, die Spiegelung, die Steilheit und Nacktheit der Felswände, das Plätschern der Wellen usw. Alle diese Vorstellungen steigen in mir auf, und ich genieße das Bild eines Alpensees. Wer das nicht in das Bild hineinzusehen vermag, für den ist es keine Wirklichkeit, den läßt es kalt. Wohl staunen die Kinder es an und rufen: „Wie hübsch"; aber damit ist es abgetan, und nach einigen Tagen ist es ihnen wieder fremd geworden. Wir alle wissen, wie genau die Photographie den Anblick eines Gebirges wiedergibt, und doch war ich über die Ähnlichkeit erstaunt, als ich das Gebirge zum erstenmal sah. Es erklärt sich daraus, daß ich vorher keine Wirklichkeit in derselben sah.

Gebäuden bringen Kinder weit weniger Interesse entgegen als Landschaften; sich in dieselben hineinzusehen, fällt ihnen daher noch schwerer, um so mehr da die architektonische Wirkung hauptsächlich durch die Größenverhältnisse hervorgerufen wird. Der Eindruck, den das Modell der Nikolaikirche ausübt, kann gar nicht mit dem Eindruck der Kirche selbst verglichen werden. Was dort kraus, verworren und kleinlich erscheint, ist hier wohlgegliedert und gewaltig. Die Wirkuug der Masse und des Materials, die reiche Gliederung der Flächen, das Auflösen der Linien in den Ranken, die Schönheit der Maße, der Umriß im Luftraum, das alles kann erst beim Beschauen, des Gebäudes empfunden werden. Das flächenhafte Bild gibt selbstverständlich noch weit weniger. Die naturgeschichtlichen Bilder zeigen die Objekte in der Regel verkleinert oder vergrößert. Ein zierliches Laubmoos stark ver-

größert oder eine Buche stark verkleinert hat natürlich außerordentlich an Schönheit und Charakter eingebüßt. Ich habe oft genug das Bild des australischen Gummibaums in farbiger und schwarzweißer Darstellung gesehen und seine Merkmale sind mir oft genug aufgezählt worden. Als ich aber in einem Garten am Comersee einen wirklichen Eukalyptus sah, erkannte ich ihn nicht, bis es mir gesagt wurde. Nun vergesse ich ihn nimmer, den schlanken rindenlosen Baum mit den schmalen, spitzen, senkrechten, graugrünen Blättern. — In einer vierten Mädchenklasse wurde der Walfisch besprochen. Das bekannte Bild, das den Walfisch recht klein im Kampfe mit dem Menschen darstellt, hing an der Tafel. Die Länge des Tieres wurde in Metern angegeben und einen Vergleich mit der doppelten Klassenlänge näher veranschaulicht. Darauf wurden die Kinder nach der Dicke des Tieres gefragt und aufgefordert, etwas zu nennen, was so dick wie der Walfisch wäre. Die Mehrzahl blieb stumm, und nun einige Schlaue meinten: so dick wie ein Arm, ein Bein, ein Mensch. Es war ihnen also nicht möglich, sich ein Bild von den Größenverhältnissen zu machen, und doch hängt der gewaltige Eindruck des Tieres nicht von der Länge, sondern von der gesamten Masse ab. Das bildmäßige Erfassen der Tiere und Pflanzen läuft streng genommen doch nur auf ein bloßes Benennen hinaus; denn den Darstellungen fehlt vor allem auch die Bewegung, das Leben. Die Kinder verschmähen gar leicht das Tote; sie gleichen in dieser Hinsicht den Fröschen, die sich ja nur von Lebendigen nähren.

Weit günstiger stellen sich die Bilder, die einzelne Teile veranschaulichen; sie erleichtern die Betrachtung charakteristischer Einzelheiten. Bei Tieren und Pflanzen handelt es sich namentlich um Teile, die in natürlicher Größe undeutlich und daher vergrößert zur Anschauung gebracht sind. In vielen Fällen tut man aber doch gut, Lupe oder Mikroskop zu gebrauchen, um einen stärkeren Eindruck der Wirklichkeit und Glaubwürdigkeit zu erzielen; nur müßten die Präparate vor den Augen der Kinder hergestellt werden.

Wenn man nun aus diesen Ausführungen den Schluß ziehen wollte, daß ich einer Verwerfung der Bilder das Wort rede, so würde das sehr übereilt sein. Ich bin selbstverständlich auch der Meinung, daß wir dieselben nicht entbehren können. Nur soll man sich nicht freuen, wenn man ein Bild zur Veranschaulichung hat, sondern bedauern, daß man nichts als ein Bild zu diesem Zwecke besitzt. Denn man muß sich darüber klar sein, wie unzulänglich dieses Anschauungsmittel ist und

sich nicht wundern, wenn die Kinder sobald diese Anschauung vergessen, da sie für ihr Wissen und Können so wenig austrägt. Das Bild soll vor allem die Naturanschauung nicht unnötig machen; denn es wirkt nur dann recht lebendig auf das Kind, wenn es eine selbst gemachte Anschauung in ihm wachruft oder wenn etwas Ähnliches von ihm in der Natur beobachtet worden ist. Das Wiedererkennen der Wirklichkeit in dem Bilde macht dem Kinde Freude, da es auf angenehme Weise zur Selbsttätigkeit angeregt wird. Die Besprechung des Hamburger Kriegerdenkmals gestaltete sich auf diese Weise in einer 5. Klasse zu einer frohen Unterhaltung. Freilich muß die Naturbeobachtung recht genau sein, und damit sie recht stark im kindlichen Geiste hafte, muß sie oft und freiwillig gemacht werden; denn die Wirkung auf uns hängt nicht allein von den Dingen ab, sondern auch von unserer augenblicklichen Stimmung. Nur so ist es zu erklären, daß das Geläute derselben Glocken uns einmal heiter und einandermal wehmütig stimmen kann. Zwang ist daher bei solchen Beobachtungen möglichst zu vermeiden; da er die Freude niederdrückt. Die Beobachtungen müssen wie zufällig dem Kinde sich aufdrängen. Der strenge Pädagoge wird zwar einwenden, daß Streifereien, auf denen die Kinder nicht fortwährend am Gängelbande des Lehrers hängen, nicht viel Anschauungsmaterial einbringen werden Aber die Spaziergänge müssen ebenso ausgewählt werden, daß die Kinder das schon sehen müssen, was sie sollen. Jeder, der es einmal so gemacht hat, wird das verstehen. Am Stadtgraben rief ein Mädchen der 5. Klasse: „O der Schwan sieht mit einmal so grau aus." Das erregte ihre Neugierde, und sie mußten nun beobachten, daß der Schwan, als er aus dem Schatten herausschwamm, wieder blendend weiß wurde. Das Gesetz der Farbenveränderung durch wechselnde Beleuchtung war spielend gewonnen. Beim gemütlichen Schlendern durch den Sachsenwald rief eine wenig begabte Schülerin (der 1. Klasse): „O wie blau ist der Boden." Die Sonne schien durch einen dichten Fichtenbestand und färbte die unteren Partien violett. Es war nun ein Leichtes, ähnliche Beleuchtungen herauszufinden und ihnen zu zeigen, daß der Luftraum über den Boden nicht blau, sondern violett sei. Am Großensee sagte ein anderes Mädchen, als der Sturm die weißkämmigen Wellen über den See trieb: „Sieh, wie sich die weißen Schwäne jagen." Es war ein Bild, das es aus der Andersenlektüre gewonnen hatte, das aber jetzt erst ihr geistiges Eigentum geworden war. Wir müssen daher wieder Peripatetiker werden, das heißt durch Wandern lehren.

Die Freude dieser Wanderungen wird, allerdings in abgeblaßter Stärke, durch die bildliche Darstellung mit reproduziert, und sie trägt nicht wenig zur fruchtbringenden Unterhaltung bei. Man könnte nun meinen, daß das Bild gänzlich überflüssig sei, wenn es ein Stück Wirklichkeit darstelle. Aber im geschlossenen Raum läßt es sich systematischer lehren und die Bildbesprechung ermöglicht eine Kontrolle und Wiederholung des in der Natur Angeschauten. Und dann hat sie auch einen Selbstzweck; sie leitet die Kinder zum Betrachten von Bildern an.

Wir sollen aber durch den Unterricht dem Kinde nicht nur ein Bild der Heimat, sondern der Welt geben, und deshalb können wir oft nicht der Bilderbetrachtung die Naturbetrachtung vorangehen lassen, sondern müssen uns oft mit einem Bild begnügen. Welches Bild hat nun den größten Wert? Selbstverständlich dasjenige, das der Natur am nächsten kommt. Das sind aber die farbigen stereoskopischen Bilder, da sie räumlich wie die Natur wirken. Für den geographischen Unterricht finden sie sich am besten im Kaiserpanorama, das aber leider von Schulen wenig besucht wird. Bis zwölf Uhr ist es für die Öffentlichkeit geschlossen, und diese Zeit müßten wir ausnutzen. Wie wir mit den Kindern Ausflüge und Spaziergänge zu Lehrzwecken unternehmen, so müssen wir mit ihnen auch das Kaiserpanorama besuchen. Wenn nur ein Wollen seitens der Lehrer vorhanden ist, so ließe sich vielleicht ein Minimalpreis und eine Serienzusammenstellung für Schüler erzielen. — Die farbigen Lichtbilder, die mit Hilfe eines Skioptikons auf eine weiße Fläche geworfen werden, sind schon von geringerem Werte, selbst wenn sie nicht so schlecht sind, wie jene des rheinischen Rezitators, der zu Anfang dieses Jahres Hamburg heimsuchte. Wie man ihn empfehlen konnte, ist schwer begreiflich. Auf dem Bilde zu Ems z. B. war die Lahn blau, die Bäume und Büsche schwarz und der Weg helleuchtend. Die Erläuterungen gaben historische Notizen über Dinge, die nicht zu sehen waren. Nur wenige Bilder waren brauchbar, aber sie kamen bei der großen Zahl nicht zur Geltung. Geld und Zeit waren vergeudet.

Im Unterricht sind natürlich große farbige Wandbilder am geeignetsten, und da gibt es keine besseren als die von Teubner und Voigtländer. Man hat zwar immer geglaubt, daß für den Sachunterricht die künstlerische Qualität ziemlich gleichgültig sei. Aber das ist ein Irrtum. Das künstlerische Bild reizt viel mehr zur Betrachtung als das unkünstlerische. Schon die rein sinnliche Freude an der Farbe ist bei

jenem viel stärker. Dann ist die Sache nicht an sich dargestellt, sondern der Künstler hat noch etwas hinzugetan, das den Hauptreiz des Bildes ausmacht. Nehmen wir das „Hühnengrab" von Biese. Hier ist nicht allein das Grabmal gezeichnet, sondern zugleich ein Bild der herbstlichen, vom Wind gezausten, abendlichen Heide. Und diese Stimmung wird das Bild nie langweilig erscheinen lassen, wie ein rein zu pädagogischen Zwecken gezeichnetes Steingrab. Und endlich wird durch ein künstlerisches Bild am stärksten der Eindruck der Wirklichkeit hervorgerufen, und das ist, sowohl für Kinder wie Erwachsene, das Ausschlaggebende für die Wirkung eines Bildes. Freilich fällt es dem Kinde schwer, in einem Bilde Wirklichkeit zu empfinden; aber es muß dahin allmählich gebracht werden, und wird nur von Anfang an stets sorgsam das im Bilde angeschaut, was in der Natur geschehen ist, so wird es allmählich auch im Bild die Wirklichkeit ohne Naturanschauung sehen. Für fremdartige Bilder muß der Lehrer fleißig in der Natur Beobachtetes heranziehen, und versagt gegenüber der Mannigfaltigkeit des Bildes und der Fremdartigkeit der Landschaft die Phantasie des Schülers doch, dann muß das Wort des Lehrers hinzukommen, und er das Dargestellte durch seine Schilderung zur sichtbaren Wirklichkeit machen; aber was nicht zu sehen ist, darf auch nicht gesagt werden. Nur dann wird das Kind mit innerer Anteilnahme dabei sein und den größtmöglichen Gewinn für Wissen und Können davontragen.

Guido Höller, Hamburg.

6. Die Experimental-Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik.

Durch zwei Jahrtausende stand die Psychologie zur Philosophie im Verhältnisse einer Kolonie zu ihrem Mutterlande. Im 19. Jahrhundert tat sie nach, was ihre Schwester, die Naturforschung, schon 200 Jahre früher getan hatte. Selbständige Regungen suchten sich mehr und mehr zu betätigen; die Verbindung mit dem mütterlichen Boden wurde lockrer, und schließlich schuf sich die Seelenkunde ein eigenes Reich und wurde zu einer Spezialwissenschaft, wie es jetzt z. B. die Chemie ist, mit eigenen Problemen, Methoden, Resultaten. Dieser Prozeß ist als die „Verselbständigung" der Psychologie bezeichnet worden. Ihm folgte das Streben nach „Vernaturwissenschaftlichung". Diesen Weg in seinen Anfängen (um die Mitte des Jahrhunderts)

kennzeichnen Männer, die in ihren Leistungen grundstürzend, aber auch wieder grundlegend geworden sind, so Weber, Lotze, Spencer, Fechner, Wundt, Helmholtz. Neu war es, daß „Naturwissenschaftler von Fach die Bannerträger des psychologischen Fortschritts“ wurden: Physiker, Mediziner, Physiologen. Sie fassen das Seelenleben nicht als isoliert bestehend, sondern in seinen unzähligen Beziehungen zur Natur- und Körperwelt auf und eröffnen dadurch ungeahnte Aussichten; sie haben ferner die Hilfsmittel der modernen Naturwissenschaft, Maß und Experiment, der Psychologie dienstbar zu machen gelehrt. In den angedeuteten Bestrebungen sind drei Richtungen zu unterscheiden, die physiologische, die psychophysische und die eigentlich psychologische. Die zuerst erwähnte Richtung hat am frühesten begonnen! Beschäftigte sich der Physiologe mit dem Studium der nervösen Funktionen, so traf er auf Psychisches. Wenn es sich z. B. um Feststellungen über die Funktion der Netzhaut handelte, so mußte deren Zweck berücksichtigt werden, Gesichtsempfindungen zu vermitteln; über ihr Wesen, ihre Vielgestaltigkeit, Veränderung usw. erlangt man aber Gewißheit durch innere Wahrnehmung, und damit treibt man Psychologie. Die zweite Richtung ist in der Psychophysik gegeben, die in Fechner ihren fast alleinigen Vertreter sieht. Der Kern dieser Wissenschaft ist das Verhältnis zwischen Seele und Außenwelt, nicht der Nervenprozeß, sondern der Reiz wird zur Empfindung in Beziehung gesetzt. Wie stehen in Wirklichkeit die objektiven Reizvorgänge (Licht-, Schall-, Druck-, Temperatur- u. a. Prozesse) zu den Sinneseindrücken? So etwa lautet bei Fechner das Hauptproblem, und seine beiden wichtigsten Antworten darauf heißen: 1. „Nicht jedem Reize, sondern nur einem solchen von endlicher, meßbarer Minimalgröße entspricht eine Empfindung; nicht jedem Reizunterschiede, sondern nur einem solchen von endlicher, meßbarer Minimalgröße entspricht ein Empfindungsunterschied: Gesetz der Reizschwelle und der Unterschiedsschwelle. 2. Gleiche Reizverhältnisse entsprechen gleichen Empfindungsunterschieden; damit die Empfindungen also in arithmetischer Progression wachsen, müssen die Reize geometrisch wachsen: „Das Weber-Fechnersche Gesetz.“ Zwei Beispiele mögen eine kurze Illustration zu diesem Gesetze abgeben. Die Astronomen haben die sogenannten „Sterngrößen“ nach dem subjektiven Eindrucke der Helligkeit bestimmt, so daß die Abstufung derselben von einer Größenklasse zur andern gleich zu sein schien. Messungen in bezug auf die Lichtstärke ergaben, daß die objektiven Helligkeiten der einzelnen Klassen

nicht die gleichen Differenzen, sondern gleiche Verhältnisse aufweisen; sie bilden nämlich die Reihe: $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$, $^1/_{16}$ usw. Will man ein Gewicht von 600 g durch Heben, also durch den Tast- und Muskelsinn, mit einem andern vergleichen, so muß letzteres, um unterschieden zu werden, mindestens 3 g schwerer sein. Dagegen gehört zur Vergleichung eines Gewichtes von 1000 g ein solches von wenigstens 1005 g, damit ein merklicher Unterschied wahrzunehmen sei. Die Untersuchungen, die zu obigem Gesetze geführt haben, sind schon für die Pädagogik von Wichtigkeit. Wird also ein Zuwachs von 1 zu einem Reize, dessen Stärke durch 100 dargestellt ist, ebenso stark empfunden wie ein Zuwachs von 2 zu einem Reize von der Stärke 200, von 3 zu 300 usw., so folgt z. B.: Die Lehrperson, die durch lautes Sprechen ihre Schüler so gewöhnt, daß man den dadurch bei ihnen erzeugten Hörreiz = 200 setzen kann, muß ihre Stimme um 2 steigern, wenn sie denselben Eindruck hervorbringen will wie jemand, der die Schüler an den Reiz 100 gewöhnt hat und nun seine Stimmstärke um 1 hinaufschraubt. Somit ist rein rechnerisch die bekannte Tatsache erläutert, daß ein Lehrer, der mit seinen allzu ergiebigen Stimmitteln wüstet oder bei weniger ergiebigen sich Tag für Tag heißer unterrichtet, in Disziplin und Schülerleistungen vielfach nicht über dem rangiert, der sein Haupt-Handwerkszeug - in eigenstem Interesse schon — maßvoll gebraucht. Auf Fechner zurückkommend, muß erwähnt werden, daß er zuerst wirklich Ernst gemacht hat mit der auch früher schon aufgetauchten Forderung, naturwissenschaftliche Methoden — wie das Experiment — auf Psychisches zu übertragen. Durch seine Behauptung, daß Geistiges durch planmäßig vorbereitete und ebenso ausgeführte Versuche zu messen sei, brachte Fechner Stürme im wissenschaftlichen Publikum hervor. Man hielt eben die Möglichkeit für ausgeschloßen, die Seele gleichsam auf den Seziertisch zu zwingen, die Natur zu meistern, so daß sie unfreiwillig Geheimnisse verrät. Jene Erregung ist zu verstehen, wenn man eine Äußerung des Königsberger Philosophen in Betracht zieht; er prophezeite, die Psychologie werde keine Wissenschaft werden, weil bei ihr die Methoden wahrer Wissenschaftlichkeit, Mathematik und Experiment versagen, sie könne darum nie über ein bloßes Meinen hinauskommen. Von der Richtigkeit obiger Behauptung Fechners hing darum das Bestehen seiner Wissenschaft und der ganzen modernen Psychologie ab. Er hat seinen Satz theoretisch und praktisch bewiesen und zwar für die Sinnesempfindungen. Freilich kann man nicht eine

Empfindung gewisser Größe, z. B. eine Helligkeit, als Maßeinheit hinstellen und dann sagen, jede andere sei ein vielfaches derselben. Als solches Maß kann aber sehr wohl ein gegebener Empfindungs**unterschied** dienen, mit dem wir jeden andern, der demselben Sinnesgebiet angehört, vergleichen können. Im Experimente sind nun die Reize darzubieten, die dazu angetan sind, Empfindungsunterschiede von vergleichbarer Größe hervorzubringen. Die dritte Richtung in dem modernen Betriebe der Psychologie ist die eigentlich psychologische. Für sie ist das Seelische Selbstzweck, die physiologische Deutung und die psychophysische Methodik sind hier nur Nebenzweck oder Mittel zum Zwecke. Die Psychologie hat sich nicht — trotz mancher Versuche — von der Naturwissenschaft einfach absorbieren, „in Physiologie auflösen" lassen. Sie hat sogar Jünger jener in ihr eigenes Lager gezogen, so Lotze und Wundt, die Mediziner waren. Lotze führte zum ersten Male den Versuch durch, eine Seelenlehre mit medizinischem und physiologischem Wissen zu verknüpfen. Wundt hat das, was in Physiologie und Psychophysik vorbereitet und angeregt war, „konsequent und systematisch für die Seelenforschung ausgenutzt". Damit hat er aus dieser eine empirische, von naturwissenschaftlichem Geiste durchsetzte Spezialwissenschaft gemacht, der er die Bezeichnungen „physiologische" und „experimentelle Psychologie" gab. Wenn früher Ausgangs- und oft auch Kernpunkt der psychologischen Betrachtung die Seele war, aus deren Begriffe die durch die Erfahrung gegebenen Erscheinungen abgeleitet wurden, so lautete jetzt die Losung: Psychologie ist vor allem Erforschung der seelischen Tatbestände; „die spekulative Seelenfrage gehört ans Ende, nicht an den Anfang." Für seine Psychologie ließ Wundt darum der Namen: „Psychologie ohne Seele" gelten. Um sie zum Range einer Wissenschaft zu erheben — so meinte Wundt, — müsse an die Stelle der alten Methode der „Selbstbeobachtung" das Experiment treten; wurde doch die Erforschung der äußeren Natur erst wissenschaftlich, als ihr nicht mehr das Hinnehmen und Beobachten zufällig gegebener Vorgänge genügte, sondern als sie in planvoller Weise die Dinge zur Antwort auf gestellte Fragen zwang. Wenn Fechner die **Möglichkeit** des psychologischen Experiments nachgewiesen hatte, so zeigte Wundt, daß es **unentbehrlich** und in ungeahnt großem Umfange der Seelenkunde dienstbar zu machen sei. Da wo die Seele mit den Dingen der Außenwelt in Beziehung tritt, ist überall ein experimentelles Verfahren möglich. Physische Vorgänge werden dargeboten,

isoliert, verändert und dadurch die entsprechenden seelischen künstlich erzeugt, unter bestimmte Bedingungen gebracht und so ihrerseits isoliert und variiert. Zweifellos wird auf diese Weise eine Herrschaft über die zu studierenden Phänomene des Bewußtseins gewonnen, die vordem gänzlich fehlte. Empfindungen lassen sich erwecken und verändern, indem man Sinnesreize vorlegt und sie messend abstuft. Vorstellungen führt man herbei durch Darbietung von Objekten. Der Anteil einfacher Prozesse an einem zusammengesetzten Vorgange, z. B. der Muskelempfindungen an der Raumauffassung, wird festgestellt, indem die objektiven Bedingungen ihres Auftretens künstlich umgestaltet werden. Man mißt die Zeit, die der Ablauf gewisser seelischer Vorgänge erfordert, durch Einschaltung der Vorgänge in den Reaktionsakt. Die Anzahl der Eindrücke wird fixiert, die das Bewußtsein auf einmal fassen kann. Jeder solcher Versuche kann zu beliebiger Zeit in genau derselben Weise wiederholt werden, wodurch eine Nachprüfung seitens andrer, also eine Kontrolle psychologischer Resultate, ermöglicht wird. Nach alle dem stellt Wundt das Experiment geradezu als die psychologische Methode, nicht nur als gelegentliches Hilfsmittel, hin. Dann verdient und verlangt es aber auch, daß es nicht länger in physiologischen und physikalischen Laboratorien nur nebenher an die Reihe kommt, sondern es will besondere Arbeitsstätten, eigene Bearbeiter und Apparate. Wundt hat das zuerst ausgesprochen und auch zuerst in die Tat umgesetzt: er gründete vor zwei Jahrzehnten das Laboratorium in Leipzig, das schon eine namhafte Zahl von Experimentalpsychologen herangebildet hat und für viele andere Institute vorbildlich geworden ist. Es ist aus kleinen Anfängen hervorgegangen, bildet jedoch heut eine Anstalt mit vorzüglichen Räumlichkeiten; sie ist mit Apparaten und Hilfsmitteln aller Art versehen und wird vom Staate unterhalten. Zu ihr strömen Studierende aus aller Herren Länder, namentlich Amerikaner; der größte Teil der amerikanischen Psychologen ist durch diese Schule gegangen. Versuchsstationen im Wundtschen Sinne sind an verschiedenen Universitäten, so in Göttingen unter Müller, das Institut in Berlin, von Ebbinghaus gegründet, von Stumpf und Schumann weitergeführt, das in Breslau unter Ebbinghaus u. a. Ansätze zu ähnlichen Anstalten, einzelne Apparate finden sich noch an anderen Universitäten. Einen bedeutenden Umfang hat die Gründung von Laboratorien in den Vereinigten Staaten erreicht; sie übersteigen die Zahl 20. Nach amerikanischer Sitte fließen nämlich die pekuniären

Mittel dazu aus Privatunterstützungen. Jedoch steht diese Menge nicht ganz im Verhältnisse zu den Resultaten. Man betreibt vielfach die Sache gewissermaßen handwerksmäßig, häuft Stoff auf Stoff, treibt Zahlenkultus und läßt deren psychologische Verwertung in etwas vermissen. Noch sei das Pariser Laboratorium unter Binet und Henri erwähnt. Hierzu mögen zwei periodische Schriften über die experimentell-psychologische Arbeit unsrer Zeit Erwähnung finden: die „Philosophischen Studien" von Wundt, die besonders über die Arbeiten in seinem Institute fortlaufend berichten, und die Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, herausgegeben von Ebbinghaus und König.

Wir gelangen jetzt zu einem Überblicke über die Arbeitsobjekte in den psychologischen Laboratorien. Seit Fechner bilden die damals schon herrschenden Probleme – Bestimmung der Unterschiedsempfindlichkeit und der Reaktionszeit, d. h. der Zeit, nach deren Ablauf auf einen Sinneseindruck mit Bewußtsein reagiert wird — auch heute noch eine Art eisernen Bestandes der experimentellen Psychologie, doch sind sie durch eine ansehnliche Reihe neuer Aufgaben sehr in den Hintergrund gedrängt worden. Das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung wurde zu einem großen Teile den Physiologen abgenommen, wodurch sich die darin enthaltenen Probleme erst rechte Geltung schaffen konnten. So ist die Mission von Helmholtz betreffs des Reiches der Töne an Stumpf übergegangen, der den Plan gefaßt hat, jenes gewaltige Gebiet von den einfachsten bis zu den kompliziertesten Erscheinungen einmal ganz ausführlich zu behandeln. Innerhalb der Sinnessphäre sind durch das Experiment die für den Aufbau der geistigen Welt so unendlich wichtigen Anschauungsformen in ihrer Konstitution erschlossen worden. Vielfache Fragen bot die Raumwahrnehmung. Das Zusammenwirken des Gesichts-, Tast- und Muskelsinnes bei ihrer Ausbildung, der Anteil des Angeborenen und Erworbenen, die Genauigkeit in der Beurteilung von Raumgrößen, die geometrischen Täuschungen und ihre Bedingungen, die Auffassung von Tiefe, Entfernung, Bewegung — alle diese Probleme fanden viele Bearbeiter. Eine ebensolche Mannigfaltigkeit von Fragen, neuerdings lebhaft erörtert, bot die Auffassung der Zeit und der zeitlichen Phänomene, des Rhythmus, der Veränderung u. a. Nach und nach schritt man weiter vor. Es wurde erkannt, daß bei Sinneswahrnehmungen gewisse höhere seelische Tätigkeiten zugleich eintreten, die durch entsprechende Dar-

bietung des Empfindungsstoffes experimentell zu erzeugen und zu verändern siud. Versuche z. B., bei denen man Helligkeiten oder Gewichte verglich, lehrten nicht allein die Unterschiedsempfindlichkeit kennen, sie machten auch das Studium von Schwankungen der Aufmerksamkeit möglich; sie ließen Einbticke tun in die Tätigkeiten des Auffassens und Vergleichens, wiesen die Bedingungen nach von denen die Sicherheit und Genauigkeit des Urteiles abhängig sei u. a. m. — Eine andere Gruppe von Versuchen war dem Vorstellungsleben gewidmet. Vor allem sind hier die Gedächtnisversuche von Ebbinghaus zu nennen, da sie zum erstenmal die Gültigkeit des Experiments über die Grenzen der Anschauungssphäre hinaus dargetan haben. Sein Verfahren kennzeichnet sich dadurch, daß eine Reihe sinnloser Silben durch wiederholtes Lesen eingeprägt und, nachdem sie scheinbar vergessen sind, wieder gelernt wird. Dabei bedarf es nunmehr einer geringeren Zahl von Wiederholungen, und die durch diese Zahl gemessene Erleichterung des zweiten Lernens zeigt die Wirkung des Gedächtnisses an. In die Vorstellungssphäre gehören ferner die Assoziationsexperimente; bei ihnen wird die Assoziation notiert, die auf ein gegebenes Wort oder Bild sich zuerst einstellt. Die Welt der Gefühle ist ebenfalls dem Experimente zugänglich gemacht worden. Ein Weg ist die graphische Darstellung der Gefühlsreaktionen in Atmung, Puls usw. Der andere Weg geht nach der Seite der Gefühlsurteile. Man kann Aussagen über Gefallen und Mißfallen nicht nur an komplizierte, sondern auch an die einfachsten Eindrücke knüpfen, an Farben, geometrische Formen, Tonintervalle, Rhythmen; durch experimentelle Abstufung ist der wohlgefälligste Eindruck nicht schwer zu finden. Die Zahl der hierhergehörenden Versuche ist allerdings nur klein. Ein ungleich fruchtbarerer Gesichtspunkt ist seit etwa einem Jahrzehnt herausgebildet worden. Ihm kommt es nicht auf spezielle seelische Inhalte oder Tätigkeiten an, sondern die Disposition der Seele zur Äußerung von Kraft wird untersucht, und wie diese Disposition von inneren und äußeren Einflüssen abhängig ist; es handelt sich also um die Phänomene der Ermündung, Erholung, Übung u. dgl. Der Gang des Versuches gestaltet sich zumeist so, daß Leistungen miteinander verglichen werden, die bei einer nach ihrer Menge leicht meßbaren Arbeit im frischen und ermüdeten, geübten und ungeübten Zustande erzielt sind. Auf diese Weise läßt sich z. B geistige Ermüdung direkt messen. Da dieselbe aber auf jeden Teil des Organismus ausstrahlt, also auch von Einfluß auf

die Muskeln bezw. die Hautempfindlichkeit ist, so ist — wenn man die Stärke dieser beiden mißt — damit indirekt die Ermüdung gemessen. Zur Prüfung der Leistungsfähigkeit arbeitender Muskeln hat der italienische Physiologe Mosso einen Apparat erdacht, den Ergographen (Arbeitsverzeichner). Den Beugemuskeln des Mittelfingers fällt dabei die Aufgabe zu, durch regelmäßige, nach dem Takte eines Metronoms vorzunehmende Zusammenziehungen ein Gewicht von 3—5 kg so hoch wie möglich zu heben und niedersinken zu lassen. An dem Lederringe, den der Finger trägt, ist eine Darmsaite befestigt, die, über eine Rolle laufend, das Gewicht hält. Mit der Saite ist ein Schreibhebel verbunden; derselbe macht ihre Bewegungen mit und verzeichnet die Größe der Ausschläge auf einem mit angerauchtem Papiere überzogenen Zylinder. Es entsteht darauf etwa eine Schlangenlinie mit immer kleiner werdenden Windungen, bis schließlich auch bei stärkster Willensanstrengung eine Beugung des Fingers nicht mehr möglich ist. Die Zeichnung läßt den Ablauf der wachsenden Ermüdung und die Summe der geleisteten Arbeit berechnen. So ließ sich feststellen, welchen Einfluß Ruhepausen auf die Ermüdung haben, in gleicher Weise die Wirkung von Alkohol und Zucker auf die Muskeln. Unter Benutzung des Ergographen kann ferner untersucht werden, wie sich die verschiedenen Arten und Grade geistiger Tätigkeit in ihrer Einwirkung auf den Körper verhalten. Die Ermüdung bei der Arbeit ist nicht auf die erlahmenden Muskeln, sondern auf das Gehirn zu beziehen, das die Antriebe zur Muskelleistung aussendet. Der durch den Willen nicht mehr zu bewegende Muskel gehorcht nämlich noch prompt dem elektrischen Reize. — Auf der Veränderung der Hautempfindlichkeit bei geistiger Anstrengung bezw. Abspannung beruht das Ästhesiometer, der Empfindungsmesser. Das Prinzip desselben ist durch Weber zu Beginn des vorigen Jahrhunderts bekannt geworden. Berührt man eine Stelle der Haut gleichzeitig mit zwei Zirkelspitzen, so wird doch nur e i n e Empfindung wahrgenommen, sobald die Entfernung der Tastspitzen nicht über eine gewisse Grenze hinausgeht; wenn die Reizschwelle überschritten wird, so entsteht dagegen eine Doppelempfindung. Webers Versuche sind an normalen und pathologischen Individuen wiederholt und die Reizschwellen für die verschiedensten Stellen der Haut ziemlich genau festgestellt worden. Die kleinste Schwelle besitzt die Zungenspitze, bei der schon ein Abstand der Tastspitzen um 1 mm ausreicht, um deutlich zwei Berührungsempfindungen hervorzurufen; die größte Schwelle haben

Rücken, Oberschenkel und Oberarm: zwischen 40 und 70 mm, doch ist dabei mit individuellen Verschiedenheiten zu rechnen. Neuerdings hat der Arzt und Pädagoge Griesbach gefunden, daß die Größe der Schwellen von der Größe der Ermüdung bezw. Erholung abhängig ist. Der Tastzirkel — wie der Apparat auch genannt wird — besteht aus einer Art Zirkel, dessen Spitzen durch eine Mikrometerschraube in engere oder weitere Lage zu einander gebracht werden können.

Damit ist etwa alles Seelische erwähnt worden, das der experimentellen Untersuchung bis heutigen Tages zugänglich ist. Auf größere Einzelheiten einzugehen, scheint mir nicht im Rahmen dieser Darstellung zu liegen, die ja nur orientieren soll. Einige wenige Beispiele direkten psychologischen Experimentierens seien statt vieler noch nach der Art ihrer Vornahme und ihren interessanten Ergebnissen etwas ausführlicher gebracht: es sind Versuche über Gedächtnisfehler. Dr. Stern in Breslau ließ eine größere Anzahl von Personen Bilder etwa $^3/_4$ Minuten lang betrachten und beschreiben, das eine Mal kurz nach dem Anschauen nach dem primären Gedächtnis und dann, um das sekundäre Gedächtnis festzustellen, später zu verschiedenen Zeiten. Hierbei ergaben sich Fälschungen der Aussage, die nicht auf Lüge oder pathologischen Störungen beruhen, vielmehr ganz normale psychische Fehler der Erinnerung sind. Es handelte sich um tote, gleichgültige Bilder; die beschreibenden Personen waren isoliert. Die Täuschungen sind also weder auf Rechnung affektierter Beteiligung, noch suggestiver Beeinflussung zu setzen. Ein bestimmter Grad von Fehlerhaftigkeit muß also im Durchschnitt von vornherein als normales Kennzeichen auch für die ruhige und unbeeinflußte Erinnerung angenommen werden. Die fehlerfreie Erinnerung ist nicht Regel, sondern Ausnahme. Das Ergebnis war: Von 10913 Aussagen sind 919 falsch; $8^1/_2$ Prozent aller Angaben unrichtig; in den primären 5,8 Prozent, in den sekundären 10 Prozent. Die Zeit wirkt nicht nur abschwächend, sondern auch fälschend auf die Erinnerung. Frauen vergessen weniger, aber sie verfälschen mehr. Ihre Vergeßlichkeit verhält sich zu der der Männer wie 2 : 3; betreffs der Unzuverläßigkeit der Aussage aber zeigt sich das Verhältnis von 4 : 3. Selbst der Eid schützt nicht gegen Erinnerungstäuschungen. Der neunte Teil von dem eidlich bekräftigten Inhalte einer Aussage ist falsch; doch bessert der Eid die Zuverlässigkeit. Der nicht beschworene Rest einer Aussage weist prozentuell nahezu doppelt soviel Fehler auf, wie der beschworene Teil. Der beeidigte Teil einer Männeraussage ent-

hält im Durchschnitte 2,1, der einer Frauenaussage 4,8 Prozent falsche Angaben. Die Männer beschwören 71 Prozent, die Frauen 83 Prozent der Aussage. Als Ursachen der Fälschungen sind zu nennen: Ungenauigkeit in der Auffassung, die freischaffende Phantasie, Lückenhaftigkeit und Abgeblaßtheit der Erinnerungsvorstellungen. Von der Fama sagt man, sie wachse im Laufen; dasselbe gilt von jenen Täuschungen, denen Kinder natürlich mehr noch als Erwachsene unterliegen. Ein Kind hatte 3 Hiebe bekommen; nach 5 Tagen waren die Aussagen der Mitschüler über Zeit, Ursache, Art der Züchtigung dem wahren Sachverhalt zum Teil sehr wenig entsprechend. — Der schon erwähnte Psychologe Binet hat Experimente über Zuverlässigkeit von Kinderaussagen angestellt, dabei aber weniger die Treue des Gedächtnisses als die Beeinflussung der Antwort durch die Frage erwogen. In einem Verhöre stellte er die Frage so, daß eine falsche und eine richtige Antwort gleichmöglich waren. Jedes von 5 Kindern bekam 10 Fragen, von den Aussagen waren 27 Prozent falsch. Im zweiten Verhöre wurde durch die Frage die falsche Antwort näher gelegt. Je 13 Fragen wurden an 11 Kinder gerichtet; das Resultat war 38 Prozent Fehler. Bei dem dritten Verhöre wurden die Fragen gestellt; anstatt sie zurückzuweisen, beantworteten die Kinder von den 143 Fragen 62 Prozent falsch. — In dem kriminalistischen Seminare in Berlin werden Szenen, wie z. B. eine Beleidigung, dramatisch dargestellt und dann die Beteiligten und Zeugen vernommen. Dabei zeigt sich eine große Unzuverläßigkeit der Aussagen, die sonst vor Gericht gar nicht beanstandet werden.

Nunmehr komme ich auf die Bedeutung der Experimentalpsychologie für die Pädagogik, soweit erstere sich nach dem heutigen Stande etwa überschauen läßt. Die aufkeimende moderne Seelenforschung hat im wesentlichen eine allgemeine und eine besondere Aufgabe. Sie muß das normale seelische Leben des Kindes von Anfang an würdigen lernen, in seinem Sein und Werden. Sie muß die Begriffe und Probleme der Haus- und Schulpädagogik psychologisch zerlegen, letzteres besonders in Rücksicht auf Schulorganisation, Schulhygiene, Didaktik, Methodik, Schulzucht, Ferien, Lehrplan, Lehrbücher. Es werden bereits Vorschläge gemacht betreffs einer Organisation der Volksschule auf psychologischer Basis. Nach ihnen wäre bei der achtstufig aufzubauenden Volksschule eine bisher nicht gepflogene Verteilung des Schülermaterials vorzunehmen, so zwar, daß in die eine von je zwei Parallelklassen die

besser organisierten und weiter geförderten, in die andere dagegen der unter ungünstigeren Bedingungen stehende übrige Teil der Schüler aufgenommen würden. Ein Kind, das in seiner körperlichen Entwicklung zurückgeblieben ist, sei — da es leicht ermüdet — trotz guter Leistungen einer niederen Klasse zu überweisen. Die Zahl der Schulstunden an einem Tage soll bei Kindern von 10—12 Jahren nicht über 4 hinausgehen, bei 12- bis 14jährigen nicht über 5. Der „wissenschaftliche" Unterricht am Nachmittage ist als nachteilig für die Schüler und zum wenigsten pädagogisch minderwertig zu verwerfen. In den Fächern, in denen es angeht, sollen Stunden im Freien abgehalten werden. Der Unterricht in den drei ersten Jahren überschreite in keiner Stunde die Dauer von 40—45 Minuten, die Stunden seien durch Pausen von 15—20 Minuten mit ungebundener Bewegung der Kinder im Freien getrennt. Im ersten Schuljahre stehe der Anschauungsunterricht im Vordergrunde; Lesen und Schreiben treten zurück; Lesen kann vor Schreiben beginnen; dem Zeichnen werde schon im ersten Schuljahre ein Platz eingeräumt. Ermüdung wird weniger durch den Unterrichtsgegenstand hervorgerufen; an dem Lehrer liegt es zum großen Teile, derselben durch lebendige Gestaltung des Stoffes zumeist vorzubeugen. Die Unterrichtsfächer unterscheiden sich in dem Punkte nicht allzu sehr; Mathematik, Turnen, Geschichte (bezw. Geographie) verhalten sich z. B. wie 100 : 90 : 85, Religion, Naturgeschichte und Deutsch gehören zu den leichtesten Gegenständen. Ein sofortiges Auftreten der biblischen Geschichte sei ein Fehler und werde durch Hindeutungen auf das Walten Gottes — nicht durch Märchen — ersetzt. Der Begriff der Unterrichtsmethode ergibt sich aus der Überlegung, daß die in den Lehrstoffen gewissermaßen verborgenen psychologischen Kräfte zur vollen Wirkung gebracht werden sollen, also Sinne, Gedächtnis, Phantasie, Gefühle in die Tätigkeit zu bringen sind. Ein Schema, wie es z. B. die formalen Stufen sind, soll nicht zur Zwangsjacke gemacht werden.

Von der pädagogischen Psychologie, wie sie in unserer Zeit erstrebt wird, hoffen wir, daß sie unsere Erziehungstätigkeit besser gestalten werde. Spekulationen darüber, wie weit man etwa kommen dürfte, sind müssig. Solange es gelingen wird, Mittel und Wege zu erschließen, wird es vorwärts gehen. Wenn die Mittel zu Fortschritten in der Wissenschaft fehlten, erschienen solche stets unmöglich. Waren die Mittel da, so verwunderte man sich darüber, daß so einfache Dinge nicht früher entdeckt worden waren. Im Jahre 1859 hielt man es für eine Wahr-

heit, daß man über die physikalische, ja sogar chemische Beschaffenheit der Sonne nie etwas Gewisses erfahren werde, im Jahre 1860 war diese Ansicht eine Torheit. Wir stehen selbst in einer Entwicklung und sollen an der Weiterbildung anderer arbeiten. Da gilt es für jeden, nach den ihm zugemessenen Kräften zu sorgen, daß die Bildungsflut in uns und um uns nicht erstarre oder versiege, sondern zum Strome wird, der seine Wasser dem zuträgt, für den nach einem Worte Lessings nur die reine Wahrheit ist.

Mittelschullehrer R. Fleischer, Posen.

7. Die Durch- bezw. Fortführung der Schulklassen.

Sehr geehrte Berufsgenossen!

Neulich suchte ein geistreicher Mann gesprächsweise unter dem Aufgebot all seiner Gelehrsamkeit und seiner gewandten Redekunst zu beweisen, daß es in der ganzen Weltgeschichte keinen Forschritt, keine Entwicklung gebe. Er überblickte die erhabensten Gebiete menschlichen Schaffens, Kunst und Wissenschaft, um darzutun, daß wir keineswegs über die Alten hinausgekommen. Sonderbarer Weise ließ die Diskussion ein Gebiet unberührt, das an Bedeutsamkeit von keinem andern übertroffen wird, das aber trotzdem weder in ideeller, noch in materieller Hinsicht die Würdigung gefunden, die es durchaus verdient. Wer wollte leugnen, daß unser Erziehungs- und Unterrichtswesen vielfach noch recht rückständig sei, so z. B. hinsichtlich einer fachmännischen Leitung von unten bis oben, ferner der organischen Verbindung aller Bildungsanstalten, wie sie die nordamerikanische Union erstrebt und Frankreich sie schon besitzt. Der gemachte Vorhalt gilt auch im Hinblick auf das obige hochbedeutsame Thema. Es kann nicht meine Aufgabe sein, dasselbe hier erschöpfend behandeln zu wollen. Wenn es mir aber gelingt, Ihr Interesse nachhaltig anzuregen durch einen Blick a) auf die Geschichte dieser Frage, b) auf die Mängel des üblichen Versetzungssystems, c) auf die unbestrittenen Vorzüge der Fort- bezw. Durchführung der Schulklassen, d) auf die Lahmheit der hiegegen erhobenen Einwände, so bin ich bestens belohnt, und ich lebe der festen Zuversicht, daß sich die Herzenssache strebsamer, arbeitsfreudiger und ideal angelegter Lehrer- und Erziehernaturen mehr und mehr Geltung verschaffen wird.

I. Die Frage der Klassendurchführung bezw. Fortführung stammt nicht von gestern. Sie erreicht in Bälde das ehrwüdige Alter von 100 Jahren. So viel ersichtlich, war der mit Herbartischem Geist erfüllte preußische Regierungsrat Graff zu Arnsberg in Westfalen der erste, welcher diese nach seiner Ansicht allein naturgemäße und darum allein berechtigte Schulform entschieden forderte. Seine 1817 erschienene, leider vergriffene Schrift trug den Titel: „Die für die Einführung eines erziehlichen Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen allen, die den Durchbruch einer besseren Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt". Dieselbe forderte für jede Klasse einen Lehrer, der sie die ganze Schulzeit hindurch führen sollte. Im folgenden Jahre (1818) erschien zufolge Aufforderung genannten Autors das öffentliche Gutachten Joh. Friedrich Herbarts, das dem reformeifrigen Regierungsmanne im Prinzip durchaus zustimmte. Herbart verurteilte das herrschende System jährlicher Versetzungen mit der bekannten und markanten Schlußfolge: „Das Klassensystem zerreißt den Faden des Unterrichts ebenso oft, als der Schüler versetzt wird; nun muß der Unterricht ein Kontinuum sein, folglich taugt das Klassensystem nicht."

Aber trotz aller Sympathien für Graffs Vorschlag kannte der Nachfolger des großen Königsberger Philosophen seine Zeit, die Ära Metternichts zu wohl, als daß er den rückschrittlich gesinnten Regierungen mit so grundstürzender Neuerung gekommen wäre. Herbart verneinte bei seinen Vorschlägen, die sich vornehmlich auf Gymnasium und Bürgerschule bezogen, durch Nachhilfe- und Ergänzungsklassen das herrschende System verbessern zu können

So fuhr denn der Schulwagen die alten Geleise weiter, bis 1851 die Aachener Regierung die Klassendurchführung nachdrücklichst empfahl, ja gebot. In einer Verfügung vom 3. März genannten Jahres heißt es: „Es wird übersehen, daß bei länger dauernder Fixierung der Wirksamkeit eines Lehrers auf enger bemessene und stets gleiche Aufgabe eine nachteilige Einseitigkeit in deren Auffassung und damit zugleich ein einschläfernder Mechanismus seiner ganzen Tätigkeit sich bemächtigt, der durch größere Übung — besser: Gewandtheit — in dem abgeschlossenen engeren Kreise nur zum geringen Teil unschädlich gemacht wird. Dagegen sind wesentliche Vorteile zu erzielen sowohl für die praktische Durchbildung, als für die Neubelebung der Lehrer und daher auch für die Schule, wenn in angemessenen Zeitperioden die verschie-

denen Lehrer abwechselnd die verschiedenen Schulabteilungen übernehmen." Dann begegnet die K. Regierung dem „Vorurteil", als ob das Herabsteigen von einer oberen zu einer unteren Abteilung gleichbedeutend sei mit einem Herabsteigen aus „Höherer Stellung" und nennt eine solche „sonderbare" — derber gesagt: dummstolze — Ansicht „eine arge Verkennung wahren persönlichen Ansehens und Sachverhalts". Auch sei die Anstellung nicht ein- für allemal für die nämliche Klasse erfolgt, selbst wenn dieselbe in der Ausschreibung behufs Unterscheidung von anderen Klassen oder zur Kennzeichnung ihres zeitlichen Ursprungs mit einer Nummer belegt worden war.

Ob die Aachener Regierung damals mit ihrer pädagogischen Ansicht durchdrang? Man muß es bezweifeln angesichts der Uneinigkeit der Lehrer selbst: Die älteren, in der Regel konservativ, sträubten sich vielfach, vielleicht wegen zurückgegangener Elastizität, vielleicht auch im Hinblick auf ein befürchtetes Arbeitsplus; die jüngeren aber jubelten, weil sie durch den geplanten Aufstieg in die oberen Klassen ein Anrecht auf Gleichstellung im Gehalt zu verlangen vermeinten.

So blieben denn wohl die Versuche — selbst einer beschränkten Fortführung der Schulklassen — noch immer recht vereinzelt; sie mehrten sich erst, als nach Neugründung des Deutschen Reiches infolge wirtschaftlichen Aufschwungs die Bevölkerungsziffern der Mittel- und Großstädte emporschnellten, die Nachteile häufigen Klassenwechsels in erziehlicher Hinsicht bei einer fluktuierlichen Bevölkerung um so offener zutage traten. Diesen Mängeln gegenüber brachten nun erfreulicher Weise in den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Lehrerzeitungen und Fachzeitschriften eine stattliche Reihe beherzigenswerter Artikel zu gunsten der Klassenfortführung. Ich nenne beispielsweise die Hessische Schulztg. Jahrgang 1887 Nr. 31, die Pädagogische Zeitung des Berliner Lehrervereins Jahrgang 1889 Nr. 25, Rheinisch-westfälische Schulztg. 10. Jahrgang Nr. 1—4; Die innere Reform der Volksschule von Dr. Adolf Fritsche, 38. Heft der pädagogischen Sammelmappe von Siegismund und Volkening. Eine kurz und bündig gehaltene Arbeit der Bayer. Lehrerzeitung Jahrgang 1892 Nr. 17 reproduziert die Gutachten zweier Hallenser Rektoren: des Dr. Wohlrabe und Steegers, von welchen ersterer die völlige Durchführung entschieden vertritt und bis auf den heutigen Tag praktisch betätigte, während sein Ortskollege sich „über die Gründe gegen eine unbedingte Durchführung" verbreitete, also immerhin mehrjährige Fort-

führung empfiehlt. Die Palme aber errang der Berliner Lehrer und Schriftsteller Joh. Tews, der seit Jahren die gute Sache mit Wort und Schrift verficht. Unter seinen zahlreichen diesbezüglichen Arbeiten ragen 2 besonders hervor: die betreffende Abhandlung in Reins Lexion, 1. Auflage 1892, woselbst im Anfang ein erschöpfender Literaturnachweis zu finden und sodann seine Abhandlung von 1889, im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik abgedruckt. Diese letztgenannte Arbeit bestand auch in Erfurt mit Ehren das Kreuzfeuer gründlicher Besprechung durch die Häupter genannten Vereins, von denen alle bis auf eine einzige Ausnahme zustimmten, welch abweichendes Votum aber durch das zustimmende Dr. Reins mehr als aufgewogen wurde.

Der Klassiker der Durchführungsfrage Joh. Tews verdient aber auch uneingeschränktes Lob; er ist wirklich der berufenste Vertreter einer noch lange nicht genug gewürdigten Sache. Seine Artikel sind aus Feuer und Geist geboren, verbinden reichsten, überzeugenden Inhalt mit einer klaren, glänzenden Diktion. Man merkt es aus jeder Zeile, daß es hier Selbsterlebtes gibt, nicht kühle Reflexionen, und ihr Urheber braucht es wahrlich nicht erst zu versichern, daß seine Gedanken durch Druck und Stoß, Lust und Last des amtlichen Lebens entstanden. Indem ich Ihnen die Arbeiten dieses wackeren Kämpen bestens anempfehle, sei zum Abschluß dieses geschichtlichen Überblickes noch erwähnt, daß seit dem die Fortführungsfrage auf zahlreichen Lehrertagen, selbst jenseits der Reichsgrenzen, und zwar zustimmend erörtert wurde. Vor einiger Zeit erließen J. Tews und Adolf Rude, Rektor zu Nakel bei Bromberg, im Organ des Deutschen Lehrervereins, in der „Deutschen Schule“ des Rektors Rißmann einen Aufruf, der eine statistische Aufnahme über den dermaligen Stand, also Auskunft bezweckte über Alter, Ausbreitung und Sympathien bei Lehrern und Behörden betreffs der vorhandenen Durchführungsbeispiele. Die interessanten reichhaltigen Ergebnisse dieses Aufrufes liegen gesichtet und verwertet im letzten Dezemberhefte der genannten Zeitschriften v. J. 1901 vor und sie sollen die nächsten Abschnitte meiner Arbeit begründen und stützen helfen.

II. Welche Mängel haften dem herrschenden System, d. h. dem System jährlicher oder kurzfristiger Versetzung der Schüler von Lehrer zu Lehrer an?

a) Der vermeintliche Vorzug desselben, als verbürge und begünstige

es eine gewisse Meisterschaft des Lehrers in methodischer Beziehung, enthüllt sich unter der Lupe der Kritik und des Zweifels als „Mechanismus“, wie seinerzeit die Aachener Regierung bemerkte, als „Routine“ und „Kunstgriff“, wie Rektor Rude sich neuerdings ausdrückt in seiner Arbeit über die Fortführung der Schulklassen, Jahrgang 1900 Seite 282 und 358. Es heißt hier: „Routine kann dadurch allerdings erzeugt werden; aber der Spiritus verflüchtigt sich nach allen 4 Winden; der Unterricht wird durch diese Methode aller Methoden veräußerlicht. Der Lehrer beherrscht infolge oftmaliger Durcharbeitung den Stoff, den er seinen Schülern aneignen will, vollständig, bis zum i-Pünktchen, wie er glaubt. Das gibt eine gefährliche Sicherheit. Das Bewußtsein, den Stoff zu beherrschen, untergräbt nur zu leicht den Trieb zu weitergehendem Studium der betreffenden Wissensgebiete, es verleitet auch wohl dazu, die Vorbereitung und methodische Fortbildung zu vernachlässigen. Anderseits begünstigt es das Streben nach äußeren Resultaten, wo alles Schlag auf Schlag gehen soll, wo Frage und Antwort wie Hall und Widerhall auf einander folgen, wo präsentes Wissen, sichtbarer und hörbarer Erfolg über alles gestellt wird. Dieses Erfolganbeten, diese Wettläufe von Spezialkollegen paralleler Klassen, diese Treibhauskulturen z. B. im Schreibleseunterricht, all dieser didaktische Materialismus ergibt sich aus Pflicht und Drang, mit Glanz und Ehren einem andern „abzuliefern“ und das nach kurzer Frist. Wenn die Schulung des Geistes vornehmlich mechanischer Natur wäre, wie diejenige der Muskeln beim Skalenspiel, Turnen, Fechten und jeder Art von Handfertigkeit, möchte Beschränkung und Festlegung auf ein eng begrenztes Stoffgebiet und endlose Übung am Platze sein; Vielseitigkeit des Interesses aber erstirbt unter einengenden Fesseln.

Ein weiteres Hauptübel des Versetzungssystems liegt darin, daß der übernehmende Lehrer geraume Zeit opfern muß, den Bildungsinhalt der neuen Zöglinge zu ermitteln und zu ergänzen, bevor er weiter bauen kann. Schon die Aneignung der äußeren Verhältnisse der Schüler erfordert Zeit, man denke an Namen, Aussehen, Abstammung, förderliche oder hinderliche Familienumstände; weit mehr Zeit noch erfordert aber die Erkundung ihres Naturells und ihres Wissens, Könnens und Wollens, zumal bei vollgestopften Klassen. Auch die ausführlichsten Programme und Lehrnachweise, Rücksprachen und Konferenzen in

Fühlung stehender Kollegen ersetzen die eigene länger fortgesetzte Beobachtung nicht und wäre auch der durchgenommene Lehrstoff bis ins Detail nachweisbar — in Naturkunde wohl kaum möglich — gewißlich nicht Farbe, Ton und Wärme, kurz der Geist des vorausgegangenen Unterrichts. Erst allmählich kommt der übernehmende Lehrer hinter den apperzipierenden Vorstellungsinhalt der neuen Zöglinge; erst allmählich findet er nachhaltiges Interesse und Verständnis; da rückt auch schon die ominöse Versetzung herbei. Gar mancher Faden, den A gesponnen, reißt, ohne daß ihn B wiederfände, oder als gleiche Nummer schätzte und fortspänne, und darum behält Herbart durchaus Recht: „Jede Versetzung zerreißt den Unterricht."

c) Daß die jetzige Versetzungsart manchen schwächeren Schüler, vielleicht durch Krankheit oder sonstiges Mißgeschick zurückgeblieben, zur Repetition verurteilt, von welcher der bisherige Lehrer absehen könnte, sofern er mit aufstiege, das nur nebenbei. Überhaupt halte ich dafür, daß der Unterricht infolge kurzfristiger Versetzung der Schüler nicht so gründlich und nachhaltig wirken kann: es fehlt ihm die Einheitlichkeit, die Konzentration und die, wenn auch nur partielle, so doch um so häufigere Repetition, welche durch das Vorhandensein der nämlichen Lehrperson bedingt sind.

d) Noch leichter erkennt man die Mängel ja Schäden und Verkehrtheiten in erziehlicher Hinsicht. — Sonst gilt überall im Leben die hübsche Regel: Gemeinsame, treue und erfolgreiche Arbeit vereint und bindet die Beteiligten und spornt sie an zu höheren Zielen; unser Versetzungssystem bildet die widersinnige Ausnahme zu obiger Regel: Die tüchtigen Schüler jagt man zum Lohne fort, man meint, vorwärts oder gar nach oben; opfert so die edelsten Gefühle der Anhänglichkeit und Dankbarkeit von „oben" und „unten" — an den schwächeren Schülern darf sich der Herr Lehrer ein weiteres Jahr erlaben. Sobald das Regiment ausgemustert, die leidlich dressierten Pferde abgegeben sind, kann das Remonte-Reiten von neuem beginnen. So denke ich nämlich immer, wenn ich auf meinem Schulweg den Exerzierplatz überschreite. Muß denn der Schulmeister immer Chevauleger und Unteroffizier bleiben, warum soll er nicht auch Rittmeister oder gar Ritter des Geistes, wenigstens des pädagogischen werden? Doch Scherz bei Seite. Dieses vorzeitige Auseinanderreißen ist vor allem in ethischer Hinsicht durchaus beklagens-

wert. Das Erziehungswerk setzt in seinem Gelingen vor allem Stetigkeit voraus, länger dauernde Einwirkung auf den Zögling nach gleichen Grundsätzen. Verwaiste Kinder, die von einem Verwandten zum andern ziehen, Gehilfen und Lehrlinge und jugendliche Dienstboten, die von Herrschaft zu Herrschaft eilen, müssen an ihrer Charakterbildung Schaden erleiden. Eine beständige Änderung des Kursus schadet eben allenthalben. Wie soll sich bei so kurzem Zusammensein ein ethisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herausbilden, damit beide das Band der Liebe umschlinge? Überdies steht zu befürchten, daß bei knapp bemessener Zeit der Lehrer sich zunächst um die mehr meß-, wäg- und präsentierbaren Unterrichtsziele bemüht, als um die eigentlichen Erziehungsaufgaben, die man nicht so leicht auf dem Präsentierteller der Prüfungen herumreichen kann. Und so dürfen wir uns schon angesichts des Hastens von Klasse zu Klasse bei oft überfüllten Kursen einiges Mißtrauen gestatten gegen das schöne Wort Individualisierung. Aber auch gegen ein Zweites: Fühlung mit dem Elternhaus. Wie vermöchte der Lehrer bei seiner anstrengenden, unfreiwillig vielgeschäftigen Arbeit dem Versetzungssystem zufolge auch jährlich noch die Bekanntschaft von mindestens 40—50 Familien zu machen und zu unterhalten. Bringt man ihm allerorten und über den Bedürfnisfall hinaus diejenige Wertschätzung entgegen, die ihn ermutigen könnte, die Bundeshilfe der Familie nachzusuchen, beziehungsweise ihren Einfluß zu einer harmonischen Mitwirkung umzugestalten? Und selbst dann, wenn beiderseits diese Annäherung als notwendig gefühlt, erstrebt und ermöglicht würde, lohnte sie auch bei nur vorübergehender Begegnung? Gestehen wir es nur: Das Versetzungssystem verkümmert die edelsten Gefühle der Anhänglichkeit und Dankbarkeit, beraubt den Lehrer seines schönsten idealen Lohnes: wie in Hellas seinen Pflegbefohlenen Freund und Berater für das ganze spätere Leben zu werden und in ihrer Lebensführung die Probe für die eigene Tätigkeit zu erblicken! Gestehen wir es aber auch zu, daß wir selbst schuld sind, wenn wir die handgreiflichen Mängel dieser „Wartsaalpädagogik“, wo alles ohne Dank und Gedenken vorwärts eilt, nicht erkennen, und daß wir das Los eines Sisyphus verdienen, wenn wir ein veraltetes, konventionelles, von den gelehrten Schulen übernommenes

System nicht zu gunsten eines besseren, neuzeitlichen, psychologisch begründeten ganz energisch bekämpfen. Erwägt man ferner, und es gäbe noch tausend hieher gehörige Dinge, erwägt man ferner, daß dieses System den bequemen Lehrer ebenso deckt, als es den idealstrebsamen einengt, da man ja keine End-, sondern nur Jahrergebnisse verlangt, die man bei günstigem Befunde mit geschwellter Brust für sich beansprucht, ungünstigen Falles aber so bequem dem Vorgänger oder dem sogenannten „schlechten" Jahrgang à conto schreibt; erwägt man das alles, so darf man sumarisch mit Tews also urteilen oder vielmehr verurteilen: Dies System hindert den Lehrer, zu pädagogischer Selbsterkenntnis zu kommen, hinreichend begründete, für die päd. Wissenschaft wertvolle Erfahrungen zu machen, gibt Veranlassung zu der ungerechtesten Beurteilung der einzelnen Lehrer, macht, daß die Arbeit der Gewissenhaften nicht hervortreten kann und daß die Versäumnisse der Lässigen verdeckt bleiben, zerstört dadurch die Amtstreue und Amtsfreudigkeit, erzeugt Anklagen gegen andere, legt die besten Kräfte lahm und ist eine unerschöpfliche Quelle kollegialischen Haders."

„So also geht es in den Schulen mit wandernden Schülern und festgenagelten Lehrern."

III. Nun die Vorteile des Fortführungssystems. Ohne einige Wiederholungen wird es hierbei freilich nicht abgehen, da dieser Teil der Arbeit das Gegenstück von dem vorhergehenden bildet.

a) Das Durchführungssystem leistet zunächst den eigentlichen Erziehungsaufgaben die schätzenswertesten Dienste. Wahrhaftigkeit, Frömmigkeit, Verträglichkeit, Fleiß, Sparsamkeit, Ordnungssinn, Reinlichkeit, Pflichttreue, Vaterlandsliebe und wie die Tugenden alle heißen — sie müssen fürs erste durch Gewöhnung und durch das persönliche Vorbild des Lehrers anerzogen werden. Wenn der Erwachsene und auch hier nur der Hochgebildete die Macht der abstrakten Idee, das Ideal auf sich wirken läßt, so interessieren das Kind und den erwachsenen Durchschnittsmenschen nur verkörperte Ideale, tüchtige, biedere Persönlichkeiten; nur sie können anziehen und erziehen und schon um dieser Erwägung willen kann für Bildung, Besoldung und soziale Stellung des Erziehers niemals zu viel geschehen. Das Vorbild des Erziehers ist unstreitig vo allergrößter Bedeutung für die Charakterbildung des Zöglings, aber doch nur unter der Voraussetzung genügend langer Einwir-

kung. Diese eben gewährt unser System, wie es anderseits die Persönlichkeit des Erziehers voll und ganz würdigt, ihn nicht wie eine aufgezogene Maschine eine beliebige Zeit lang an einen beliebigen Platz stellt nud a tempo Früchte, eigentlich Fabrikate zu sehen verlangt. Ist beim Fortführungssystem der Erzieher mit echt religiösem Geist erfüllt; erteilt er guten Gesinnungsunterricht, vornehmlich in Religion, Deutsch und Geschichte; weiß er durch eine faßliche, etwa auf das Heilandswort: Alles, was ihr wollt, das euch die Leute tun sollen — gebaute Ethik die Tugend dem heranreifenden Verstande und Gemüte faßlich und nachahmenswert darzustellen, so wird er Charaktere und damit Menschenglück begründen.

b) Ferner war schon die Rede davon, daß der Fort- und Durchführungslehrer seinen Schülern Kamerad, Freund, geistiger Vater, Vertrauter und Berater für das ganze spätere Leben werden könne. Prof. Rein sagt: „Die Schule kann nur dann ihre erzieherische Aufgabe lösen, wenn sie, äußerer Dressur und öder Bureaukratie abhold, familiären Charakter trägt!“ Wie wichtig ist die Tatsache Armen und Verwaisten gegenüber, namentlich bei der Berufswahl. Hören wir Johannes Tews: „An denjenigen, der des Kindes Geist bildet, muß dasselbe mit Banden geknüpft sein, die nur von jenen übertroffen werden, welche es mit Eltern und Geschwistern verbinden. In der Reihe seiner Freunde muß der Lehrer der erste sein. Aber nur die Zeit kann solche Verhältnisse schaffen, und sie schafft sie fast ausnahmslos. Mit jedem neuen Schultage, mit jeder überstandenen Schwierigkeit, mit jedem geistigen Genuß, den das Zusammenleben der beiden Freunde bietet, schließt sich ihr Herz enger aneinander. Ein Elternpaar und ein Lehrer, das sind denn die Sterne am Himmel des Kindeslebens. Wenn es von dem einen scheidet, eilt es dem andern entgegen. Glücklich diejenigen Kinder, denen diese Dreieinigkeit beschieden. In den Städten träumen die Kinder diese goldenen Träume nur im 1. Schuljahr. Später, wenn mit dem Lehrerwechsel die Vergleichungs- und Kritisierlust erwacht, zeigen sie sich so vollständig gefühllos, daß von Liebe zum Lehrer zu reden, in den meisten Fällen Torheit wäre.“

c) Zu der gleichfalls schon berührten, nur durch den Fortführungslehrer ermöglichten Verbindung von Schule und Elternhaus ein typisches Beispiel statt vieler. Gesetzt, es werde gegen Ende des Schuljahres ein Schüler X. auf einer Lüge ertappt, die wirklich

einer Neigung zur Unwahrheit entsprang. Wird der abgebende Lehrer wegen dieses einen Falles einen Vermerk in der Zensurliste machen oder doch den Nachfolger mündlich oder sonstwie verständigen? Ich fürchte, daß keines von beiden geschieht, eben weil ähnliche Fälle bisher nicht vorlagen, die Neigung nicht zu erkennen war. Der sonst gewandte Schüler vermag auch beim nächsten Lehrer u. s. w. sein wahres Gesicht zu verbergen, bis das Übel schließlich sich auswuchs und festsitzt. Freundschaftlicher und öfterer Verkehr zwischen Schule und Familie bringt aber selbst das kleinste auffallende oder verdächtige Vorkommnis zur Sprache und das Übel kann bei der Wurzel gepackt, im Keime erstickt werden. Das Verhältnis von Schule und Haus, Lehrern und Schülern wird überhaupt inniger und ersprießlicher

d) Noch wäre betreffs der Erziehung anzufügen, daß möglichst ausgedehnte Fortführung aus äußeren und inneren Gründen die Disziplin erleichtert; denn da die Schüler aus dem längeren Zusammensein mit ihrem Lehrer dessen persönliche Wünsche bereits kennen, muß betreffs der äußeren Schulordnung nicht so viel reglementiert und uniformiert, oder gar umgelernt und umgewöhnt werden. Umgekehrt lernt natürlich, wie schon erwähnt, der Lehrer seine Schüler genauer kennen und sie dementsprechend behandeln.

Dem Lehrer aber bringt die Fortführung — vermehrte freiwillige Arbeit als Lust und nicht als Last gedacht und betrachtet — erstlich mehr Abwechslung, sie macht ihn vielseitiger und weckt mehr Lust und Interesse, erhöht somit seine Berufsfreudigkeit. Der Fortführungslehrer braucht nicht zu hasten, um das Jahresziel zu erreichen, er kann namentlich bei den untersten Kursen ungehetzt arbeiten, einen soliden Grund legen und etwas zugesetzte Zeit später einholen. Bei unserem System muß sich der Lehrstoff nach Bedürfnis und Aufnahmefähigkeit des Schülers richten, nicht umgekehrt. Schon Reg.-Rat Graff sagte: „Der Fortgang des Unterrichts werde nicht zunächst von den abgesteckten Kurszielen, sondern von dem Zögern oder Voreilen der Schüler bestimmt, so daß der Lehrer gerade dann und da (wann), neue Stunden und Fächer zusetzt, wann und wo sie nötig sind. Wenn die Güte des Unterrichts weniger in jederzeit aufsaugbarem Wissen, als in einem nachhaltig erweckten Interesse, in der Schulung der Sinne und dem Gewinn formaler Geisteskräfte besteht, dann muß der Fortführungsunterricht der bessere sein. Denn abgesehen davon, daß er Vielseitigkeit, Fortbildung

und Erfahrung des Lehrers fördert, gestattet und veranlaßt er öfters Parallelen, Konzentration und Repetition. Der Lehrer kann bei günstiger Gelegenheit Stoffe beiziehen, die eigentlich späteren Pensen zugehören und somit zu wiederholter Behandlung gelangen. Der Lehrer kann, ähnlich dem Kaufmann, günstige Konjunkturen ausnützen, sich sozusagen in die eigene Hand arbeiten, vorausarbeiten; der Durchführungslehrer kann mit einem Worte tiefer pflügen, und er wird es tun, schon aus dem Gefühle größerer Verantwortlichkeit, gesteigerter Selbständigkeit und vermehrter Berufsfreude. Letztere muß wachsen, weil der Unterricht bessere Erfolge zeitigt, das eigene Werk besser und als ein Ganzes zutage tritt, der Fleiß sich eher belohnt sieht. Man spöttelt nicht ohne jede Berechtigung über die modernen, städtischen Bildungsfabriken, wo das Rohmaterial von Hand zu Hand wandere, Stückarbeit, aber keine selbständige, ganze Meisterleistung herauskomme. Wohlan, man gebe unserm System Raum; Schüler, wie Lehrer werden nicht schlecht dabei fahren, das Werk des letzteren kann dann tatsächlich in die Sphäre des Künstlers hineinwachsen, der ein von einer Idee beseeltes Ganzes erst im Geiste erschaut und dann in der Materie ausführt. Wenn der Jurist auf einen gewonnenen Prozeß, der Arzt auf eine glückliche Heilung, der Architekt auf einen gelungenen Bau, der Künstler auf seine Schöpfung als Erfolg vielseitiger Geistestätigkeit verweisen kann, so der Durchführungslehrer, aber nur er allein auf eine gebildete Menschenseele. Noch eines! Eine Reihe neuzeitlicher Fächer pocht um Einlaß an unsere Schulpforten: Handarbeit, National- und veritable Ökonomie, Stenographie, verbessertes Zeichnen, Befähigung zum Kunstgenuß im Sinne der Hamburger. So schwer nun dermalen die Einfügung weiterer Gegenstände in unsere Lehrpläne sein mag, es wäre schon ersprießlich, wenn die jetzigen Fächer von einzelnen Strahlen neuzeitlichen Geistes durchleuchtet würden. Wie leicht lassen sich z. B. wirtschaftliche Lehren mit dem Rechnen, der Religion (7. Gebot), der Geschichte u. s. w. verbinden. Der Durchführungslehrer wird, da er seiner Klasse, ich sage besser: den Seinen als Vater, Schöpfer und Künstler gegenübersteht und rastlose Arbeit gewöhnt ist, sich mit solchem neuzeitlichen Geist erfüllen und die Seinen wie seine Kinder auch damit auszustatten trachten. Vom dermaligen Abstoßungslehrer kann man derartiges billigerweise weder erwarten, noch fordern.

„Nun genug der Worte, laßt mich Taten sehen.“ An solchen fehlt es erfreulicherweise auch nicht. Die neueste Statistik des Herrn Rektors Rude, mit veranlaßt durch Herrn Tews, stellt unserer Sache ein glänzendes Zeugnis aus. Von 67 Städten des In- und Auslandes liegen zustimmende, zum Teil ganz begeisterte Mitteilungen vor über die günstigen Erfahrungen, die man mit dieser Schulform seit 10, 20 und 30 Jahren gemacht. Die völlige Durchführung kommt anscheinend freilich nur in Halle, Annaberg und Zürich vor; doch erstreckt sich anderwärts die Fortführung meist über 3—5 Jahrgänge, so daß z. B. die Vorbereitungs- und die Oberklasse je ihre ständigen Lehrer besitzen, die zwischenliegenden Jahrgänge fortgeführt werden; oder man führt fort innerhalb der Unter-, der Mittel- und der Oberklasse; oder man organisiert sonstwie den örtlichen Verhältnissen und der Zahl der vorhandenen Lehrpersonen entsprechend. Zu Raguhn in Anhalt werden die vier untersten Jahrgänge unter dem Beifall aller Lehrer und der Regierung fortgefüht. In gleicher Weise treten Lehrer und Behörden zu Hamburg für die seit 1880 fast allgemein betätigte Fortführung in je 3—4 Jahrgänge ein; in Stargard führen die Lehrer „gerne weiter“, die Behörde „bereitet keine Hindernisse“. In den meisten Gemeindeschulen Stettins erstreckt sich die Fortführung über 5 Jahrgänge. In Mrotschen (Posen), wo alle von Rude behaupteten Vorteile zutage traten, plant man 6jährige Durchführung, Lehrer und Behörden dafür. Der ganze Schulbezirk Königshütte in Oberschlesien kennt seit 10 Jahren beschränkte Durchführung, die Lehrer wünschen eine völlige und bemerken, der Einfluß schwacher Lehrer werde später ausgeglichen. Das Kgl. Militär-Knabenerziehungsinstitut zu Annaburg bei Torgau hat völlige Durchführung, erwähnt neun einzelne Vorzüge und keinerlei Nachteile, alle Lehrer und Aufsichtsbeamten „sehr dafür“. Hemelingen kennt diese Form seit 1877 bei „größter Zufriedenheit der Lehrer und Behörden“. Ebenso liegen aus Ems, Dresden, Teschen, Bern u. v. a. Orten günstige Bescheide vor. In Meiningen ist beschränkte Fortführung obligatorisch. In Rathenow hat allerdings ein Rektor die Einrichtung seines Vorgängers wieder abgeschafft, obwohl die meisten Lehrer sich für eine beschränkte Fortführung erklärten; in Murawana-Goslin (Posen) hat man wohl überhaupt keinen ernstlichen Versuch gemacht. Man darf wohl schon heute kühn

behaupten, die Fortführung beziehungsweise Durchführung der Schulklassen hat sich bestens bewährt und die trefflichen Erfolge manches Land- und Waldschullehrers, die auch Professor Rein ausdrücklich bestätigt, beruhen auf diesem Prinzipe.

IV. Es dürfte deshalb kaum nötig sein, hier noch näher auf die gegen die Durchführung vorgebrachten Einwände und Bedenken einzugehen, — ältere Herren eigneten sich nicht für die unteren Klassen, stiegen wenigstens nicht gerne zu ihnen herunter; manche Lehrer wüßten keine Disziplin zu halten; andere, wie andauernd kranke, einseitige und ungeschicke benachteiligten, ja ruinierten anvertraute Klassen; der Schülerbestand ändere sich durch Wegzug, Sitzenbleiben und Übertritt in Mittelschulen, bei ungenügender Präparation beherrsche der Lehrer in keiner Klasse Stoff und Methode. Ich möchte ihnen vielmehr vorschlagen, diese Einsprüche der mündlichen Erörterung aufzusparen. Somit käme ich zur Aufstellung des Endergebnisses, zu „der Weisheit letztem Schluß". Er lautet: „Angesichts der offenkundigen Mängel des kurzfristigen Versetzungssystems ist der Durchführung der Schulklassen mehr und mehr Raum zu geben, jedoch ohne irgend welchen Zwang auf die in Frage kommenden Lehrpersonen auszuüben. Denn im Reiche des Geistes geht Berücksichtigung der Individualität auch dem Lehrer gegenüber, freier Wille, Selbständigkeit und Selbstverantwortung über alles. Daher handeln die hohen Schulbehörden und Vorgesetzten in ihrem eigensten Interesse, wenn sie den Wünschen ihrer Untergebenen in dieser Beziehung möglichst entgegenkommen. Namentlich sollte aus den entwickelten Gründen das Fortführungsprinzip auch auf den Fachunterricht der Mittelschulen ausgedehnt werden, zum mindesten auf die unteren und mittleren Klassen. Einfacher mag es ja sein, ein für allemal festgelegte Ordinarien und Stundenpläne zu haben, ersprießlicher aber ist's gewiß nicht. Praktische Versuche, die im Lehrstande mindestens ebenso fleißig als im Wehrstande angestellt werden sollten, müßten hierüber bald Klarheit bringen. Denn Rektor Rude behauptet mit Recht: „Bei derartigen Schulorganisationsfragen ist schließlich noch mehr als bei andern pädagogischen Angelegenheiten die praktische Erfahrung überzeugend und ausschlaggebend.

Hoffen wir denn vom neuen Jahrhundert, dem wir einen reichhaltigen Wunschzettel vorlegen könnten, daß unser gesamtes Schulwesen erhebliche Fortschritte mache einschließlich der erweiterten hochbedeutsamen Klassenfortführung.

Kgl. Seminarl. J. G. Rösch, Bayreuth.

8. Zur Frage der ungeteilten Unterrichtszeit.

In einer Verfügung vom 12. Mai 1890 führt der preußische Unterrichtsminister über die ungeteilte Unterrichtszeit das Folgende aus:

Auf den Bericht vom 21. April dieses Jahres erwidere ich dem Königl. Provinzial-Schulkollegium, daß für die Entscheidung der Frage der tunlichsten Beseitigung des Nachmittagsunterrichts an höheren Schulen nicht lediglich allgemeine pädagogische und didaktische Gesichtspunkte in Betracht kommen, sondern ebenso sehr die konkreten Verhältnisse des betreffenden Orts. Liegen in dem bestimmten Falle die Verhältnisse so, daß die Schulwege sehr weit sind, daß die Tätigkeit der Familienhäupter und die Lebensgewohnheiten des Ortes die Verlegung der Hauptmahlzeit auf eine spätere Stunde gestatten, so habe ich, obschon ich einen fünfstündigen Vormittagsunterricht für die kleineren Schüler nicht für empfehlenswert halte, im allgemeinen nichts dagegen zu erinnern, wenn das Königl. Provinzial-Schulkollegium auf Antrag des Lehrer-Kollegiums und nach Anhörung der Gemeindevertretung seine Genehmigung zur Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag erteilt. Dabei setze ich aber voraus, daß eine vorgängige Verständigung mit der Königl. Regierung bezüglich der etwa am Orte befindlichen höheren Töchterschulen stattgefunden hat, da es nicht angängig ist, die höheren Schulen für die männliche und die für die weibliche Jugend nach dieser Richtung verschieden zu behandeln.

In dieser Verfügung sind, wenn auch lediglich in Rücksicht auf die höheren Schulen, die Hauptpunkte der ganzen Frage kurz berührt: pädagogische, didaktische und lokale Gesichtspunkte. Für die Volksschule besteht eine Verfügung in Preußen nicht und tatsächlich hat sich in den letzten Jahrzehnten in der großen Allgemeinheit ein starker Gegensatz zwischen Volksschulen und höheren Schulen in Rücksicht auf die Verteilung der Unterrichtsstunden herausgebildet.

Während man bei den höheren Schulen, ähnlich wie bei der Fest-

setzung der Ferien, moderne Wege wandelt, während man fast bei allen höheren Schulen sanitäre, pädagogische, didaktische und soziale Gründe bei der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts bestimmend sein läßt, bleibt es bei der großen Mehrzahl der Volksschulen bei dem alten Brauch, die Arbeitszeit in der Schule analog der Verteilung der körperlichen Arbeit im Handwerk auf Vor- und Nachmittag auszudehnen. Und es kostet meist recht große Anstrengung, Änderungen in diesem Herkommen herbeizuführen.

Tatsächlich hat es gewisse Schwierigkeiten, die lokalen etwa der Neuerung entgegenstehenden Verhältnisse in Einklang zu bringen mit dem, was Hygieniker und Pädagogen für sie anzuführen wissen. Aus diesem Grunde sind auch wohl nur sehr wenige Abhandlungen über diese Frage in Rücksicht auf die Volksschule erschienen, die meisten haben die höheren Schulen im Auge, oder gehen nur ein auf die sanitäre Seite des Gegenstandes. (Vergleiche die sehr gute Arbeit von Graupner in „Leipziger Lehrerzeitung". (Nr. 21 und 22, 1901.)

Als man Ende der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts begann, eine andere Verteilung der täglichen Unterrichtszeit zu fordern, stellte man sich zunächst auf den Erfahrungsstandpunkt, der für alle Schulen der gleiche ist. Man wies hin auf die Erfahrungstatsache, daß der Nachmittagsunterricht bei weitem nicht so erfolgreich wäre, wie der sonstige Unterricht, daß Lehrer und Schüler einen ermatteten Eindruck machten, und daß darum es so viel als möglich vermieden würde, wissenschaftliche Stunden mit vorwigender Denkarbeit den Nachmittagsstunden zuzuweisen. Bei Mädchenschulen trat hierzu noch die Beobachtung, daß am Nachmittag sich häufige Ohnmachten u. s. w. einstellten. (Vergleiche hierzu Schulschrift der städtischen höheren Mädchenschule zu Elberfeld, Weststadt 1897.) Man führte als Erklärung das Folgende ins Feld: Der Nachmittagsunterricht setzt zu einer Zeit wieder ein, wo die Verdauung der eingenommenen Mittagsmahlzeit noch nicht stattgefunden haben kann. Der noch in Arbeit befindliche Magen nimmt nun einen großen Teil des zur Denkarbeit erforderlichen Bluts in Anspruch, außerdem wirkt das Sitzen bei dem immerhin noch gefüllten Magen gesundheitsschädlich. Es ist also widersinnig, um 2 Uhr die Kinder wieder auf die Schulbank zu zwängen.

Mußte man sich zunächst auf die Erfahrung berufen, so wiesen doch bald die Versuche mit den Ermüdungsmessungen die vorhandene

Schädigung ziffernmäßig nach. Wagner, Arzt und Pädagog, tat dar, daß selbst um 3 Uhr noch bei 84 Prozent der Schüler, Ermüdungserscheinungen vorhanden wären, und Mosso hatte mit seinem Volumeter die bereits bekannte Tatsache experimentell aufgezeigt, daß Denken Blut verbraucht, also Verdauen und Denken eine doppelte Schädigung im Gefolge haben müsse. (Vergleiche Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin, bei Reuther und Reichard; Mosso, Die Ermüdung; Kräpelin, Geistige Arbeit, S. 22; Grießbach, Energetik; Friedrich, Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer u. s. w. auf die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder; Rivers, Psychologische Arbeiten, desgleichen die Arbeiten von Laser, Burgerstein, Kemsies u. a.) Alle diese Untersuchungen taten dar, daß eine 2—3stündige Mittagspause nicht genügt.

Diejenigen, welche namentlich auf den Direktorenkonferenzen immer wieder Beseitigung dieses unhygienischen Nachmittagsunterrichtsforderten, erinnerten an die Zeitverschwendung und Zeitzersplitterung, welche derselbe mit sich brachte. Unsere Schüler müssen morgens um $^1/_2$7 ($^1/_2$8) Uhr zur Schule gehen. Auf den Vormittagsunterricht folgt dann das in Eile eingenommene Mittagsbrot, etwa noch zu erledigende Besorgungen für das Elternhaus, wieder Gang zur Schule, Nachmittagsunterricht, Heimweg, und dann endlich Hausarbeiten. Es tritt also eine mindestens dreimalige Beanspruchung des Gehirns ein; Vormittagsunterricht, Nachmittagsunterricht und Hausarbeit.

Dem entspricht auch die Kränklichkeitsziffer, die Schmid-Monnard in Halle a. S. ermittelte. Wir führen hier nur die für Volksschulen geltenden Ziffern an. Er fand, daß bei Schülern aus gleicher Gesellschaftsklasse bei denselben Lehrzielen und dem gleichen Grade von Anfangskränklichkeit die spätere Kränklichkeit sich belief

	A. mit ungeteilter Unterrichtszeit:	B. mit geteilter Unterrichtszeit:
bei Knaben	13—25 %,	26—37 %
bei Mädchen	21—40 %;	30—45 %.

Der Kopfschmerz bei Mädchen A. 8—15 %, bei B. 10—30 %.

In einem an den Verfasser dieses Artikels gerichteteten Briefe teilt Schmid-Monnard mit, daß der Direktor der höheren Töchterschule zu Halle ihm berichtet hätte, daß mit Einführung des reinen Vormittagsunterrichts die Schwindel- und Ohnmachtsanfälle sich bedeutend vermindert hätten. Auch der Könisberger Magistrat spricht in einem Gut-

achten über die ganze Frage (abgedruckt in Buchneder: Die Schulzeit, 1897, S. 62 ff.) sich dahin aus, daß Gesundheitszustand der Schüler sich gebessert habe, seit der Vormittagsunterricht bestehe. Der längere Aufenthalt in freier Luft, die größere Gelegenheit zum Spiel, die Möglichkeit, die Schularbeiten bei Tageslicht zu fertigen — Augenkrankheiten — hätten eine Besserung des Gesundheitszustandes der Schüler herbeigeführt.

Diese Erscheinung ist erklärlich, denn die zweimalige Beanspruchung des Gehirns — Vormittagsarbeit, Hausaufgaben — gibt eine größere Zeit zur Ruhe und zur Bewegung im Freien, eine Vergünstigung, deren unsere Schüler namentlich im Winter nur in sehr geringem Maße teilhaftig werden oder, wenn überhaupt, sich nur im Dunkeln verschaffen können. Im Sommer bieten die freien Nachmittage genügende Zeit zum Baden, Spiel im Freien und zu Gängen in die Natur, im Winter ist Eislauf und Spiel im Freien umsomehr ein Erfordernis, als diese Jahreszeit ganz besonders zum Stubenaufenthalt verurteilt.

Auch die Schulwege im Winter boten den besten Angriffspunkt dar, war die Zahl derselben auch schon bei der Frage der Zeitverschwendung diskutiert, so ist der Heimweg am Nachmittag im Winter unbedingt die schönste Gelegenheit zur Verübung von Torheiten aller Art. Die Dunkelheit ist die Freundin derselben, und eine ziemlich lange Zeit ist der Heimweg um sie unter dem Deckmantel der Dunkelheit auszuführen, so daß in der Tat die Zucht der Schüler leidet. Aus diesem Grunde sollte in den Landschulen, besonders da, wo die Kinder weite Wege über Land zurückzulegen haben, der Nachmittagsunterricht beseitigt werden, zumal hier noch der Umstand sehr stark mitspricht, daß die Kinder bei den wegen nicht zu Mittag nach Hause können und daher ohne warmes Essen bleiben müssen, als zweifellos einer Schädigung der Gesundheit ausgesetzt sind. So findet sich denn die Einrichtung auch in den Schulen der Thorner Stadtniederung und den Landschulen, die der Frankfurter Regierung unterstellt sind. (Bei letzteren auf Anregung des Schulrats Schumann selbst.)

Daher empfiehlt auch Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre (1. Aufl., S. 554 ff.), die ungeteilte Unterrichtszeit namentlich für solche Schulen.

Über den Einfluß der Schulwege auf die Gesundheit wollen wir nicht streiten, die einen halten ihn für schädigend, die anderen für

kräftigend, die Hygieniker aber betonen die Schädlichkeit, welche Abnahme der Körperkräfte, Verminderung der Eßlust usw. namentlich bei der Sommerhitze feststellen; wir meinen, die Frage hat uns bereits oben derartige Fingerzeige in gesundheitlicher Richtung gegeben, daß es nicht schwierig sein kann, wie man sich in dieser Beziehung zu entscheiden hat.

Heißt es denn nun nicht Satan mit Beelzebub austreiben, wenn man an Stelle der einen gesundheitsschädlichen Einrichtung eine andere ebensolche setzt — nämlich fünf Stunden Unterricht hintereinander.

Die Untersuchungen der Physiologen (Grießbach, Wagner, Vannod u. s. w.) haben dasselbe bewiesen, was die Erfahrung der Schulmänner längst wußte, daß nämlich fünf Stunden Unterricht im allgemeinen den Schüler nicht mehr ermüden, als vierstündiger Unterricht, ja Wagner zeigte, daß die fünfte Stunde sogar noch eine Steigerung der Leistungen aufwies. Kräpelin bemerkt hierzu (cfr. Geistige Arbeit, S. 11), daß das Gefühl etwas Unangenehmes erledigt, den Abschluß erreicht zu haben, hierzu zweifellos beitrage. Natürlich ist bei dieser Leistungssteigerung vorausgesetzt, daß nicht ein besonders schwieriges Fach am Ende der Unterrichtszeit liegt. Die Erfahrung, daß fünfstündiger Unterricht im allgemeinen nicht mehr anstrengt als vierstündiger, bestätigt u. a. Schiller (in „Der Stundenplan"; ferner in die „Schulhygienischen Bestrebungen" u. s. w.), Raßfeld (in der Schulschrift der höheren Mädchenschule zu Elberfeld), Schöne (Der Stundenplan) und auch Eulenburg und Bach (Schulgesundheitslehre, 2. Aufl.). Vergl. auch Grießbach und Wagner a. a. O., desgleichen Richter[1]), Ebbinghaus[2]) und Kemsies[3]). Warum ereifert man sich denn z. B. nicht dagegen, daß an den Tagen, an denen Konfirmandenunterricht erteilt wird, die Kinder 5 Stunden hintereinander Unterricht haben (7—11 Schule und 11—12 Konfirmandenunterricht)?

Der Vorschlag Schottens[4]), den Unterricht von 7—11 (resp. 8—11) und 3—6 zu legen, ist nicht neu, da er bereits in den siebziger Jahren in Straßburg gemacht wurde; auch Raßfeld (cfr. a. a. O.) und Vogel (Der Nachmittagsunterricht, Verlag bei Solinus und Düren) diskutiert einen ähnlichen. Hierbei bleibt aber doch der für Landschulen und

---

[1]) Unterricht und Ermüdung. Halle 1895.

[2]) Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. 1897.

[3]) Verlag Reuther und Reichard.

[4]) Vergl. Gesunde Jugend, Heft 1, Jahrgang 1.

große Städte besonders gefährliche Heimweg mit seinen Verlockungen, die Unmöglichkeit des Aufenthalts im Freien bestehen; ferner wird den Kindern von Landschulen die Zeit zur Hausarbeit noch mehr genommen, sie sind mit der Familie fast gar nicht zusammen und beiben fast 12 Stunden (wenn nicht mehr) ohne warmes Essen.

Auch von einem Widersinn hat man gesprochen, der darin bestände, geistige Speise auf einmal zu sich zu nehmen, und die körperliche Speise hübsch zu verteilen; als ob die Pausen — natürlich in entsprechender Länge müssen sie vorhanden sein — nicht die einzelnen geistigen Mahlzeiten trennten. Auch müßte man, wollte man analog den Mahlzeiten beim Unterricht verfahren, noch mehr als zwei Unterrichtsabschnitte einführen. Ferner ist der Vormittag bei den Kindern die geeigneteArbeitszeit, weil derKörper frischer ist u. s. w. u. s. w. Auch bedenke man, daß tatsächlich 5 Stunden hintereinander gar nicht unterrichtet wird. Bei einer Pausenfolge von 10, 15, 10 und 15 Minuten, kommen 50 Minuten in Wegfall, es bleibt also nur eine Unterrichtszeit von 4 Stunden und 10 Minuten. Und denjenigen Schulleitern, die da glauben, sie begingen ein Verbrechen oder ihre Schule käme bei dieser Pausenordnung zurück, geben wir zu bedenken, ob man mit ausgeruhtem Schülermaterial — und bei kürzeren Pausen können die Schüler nicht ausruhen — nicht in kürzerer Zeit mindestens ebenso viel leisten kann, wie mit ermatteten in längerer Arbeitszeit.

Daß die fünfte Stunde erfolgreicher ist als die erste Nachmittagsstunde mag übrigens neben dem „Verdauungsfieber" seinen Grund haben in den Gängen, welche die Schüler in der Mittagspause oft genug noch für ihre Eltern besorgen müssen, und hier spielt namentlich das Essentragen eine Rolle.

Die Kinder werden hierzu vielfach benutzt. Damit ist aber oft, ja meistens eine solche Überhetzung verbunden, daß das Kind sein Mittagessen fast nur im Laufen zu sich nimmt. Und es könnte nichts schaden, wenn durch den Vormittagsunterricht dem in etwas ein Riegel vorgeschoben würde, im Sommer würde bei einer Unterrichtszeit von 7—12 Uhr ohnehin das Kind dazu zu Hause sein; im Winter allerdings nicht, hier können die Kinder aber auch schon deshalb nicht Essen tragen, weil die Schule sonst mindestens um $^1/_2$12 Uhr geschlossen werden müßte, was doch auch nicht geht. Wenn nun die Mutter der Kinder ihrem Manne das Essen zur Arbeitsstelle trägt, so würden allerdings die größeren Kinder zum Beaufsichtigen der jüngeren Ge-

schwister notwendig sein. Und das ist freilich ein Bedenken, daß die im Winter bis um 1 Uhr ausgedehnte Unterrichtszeit mit sich bringe. Es hat sich aber gezeigt (vergl. das Königsberger Gutachten), daß dieser Nachteil ein geringer ist im Vergleich zu den Vorteilen, welche das Elternhaus davon hat, daß es an den meisten Nachmittagen über seine Kinder frei verfügen kann; hierher gehören Pflege des häuslichen Sinnes, Beaufsichtigung der Geschwister, Mithelfen bei Broterwerb u. s. w. Dieser letzte Punkt bietet allerdings das Bedenken der Ausnutzung der Kinder durch Kinderarbeit. Diese können wir aber nicht verhindern, auch wenn wir den Nachmittagsunterricht belassen, da die Kinder dann, wie festgestellt worden ist, morgens vor der Schule, über Mittag und nachmittags nach der Schule beschäftigt werden. Hier kann nur ein Gesetz über Kinderarbeit helfen, wie es ja auch in Aussicht steht.

Bedenklicher wäre der Einwand, daß die Kinder am Nachmittag ohne Aufsicht wären und daher verwahrlosen müßten, daß ferner die Gesundheitsverhältnisse der Wohnungen oft derartige wären, daß der längere Aufenthalt in der Schule für die Kinder eine Wohltat wäre. Beide Einwände treffen für Mittelschulen und solchen Schulen, die ihre Kinder aus Handwerkskreisen beziehen, nicht oder doch nur zum Teil zu. Auch will der letztere Einwand schon um deswillen nichts besagen, weil ja doch die Gesamtzeit, in der die Kinder in der Schule sind und ihre Wohltaten genießen, derselbe bleibt, da ja doch keine Kürzung, sondern nur eine Verlegung stattfindet.

Was aber den ersten Einwand angeht, so ist die Schule schließlich keine Bewahranstalt. Doch ist nicht einzusehen, weshalb nicht Veranstaltungen getroffen werden sollten, um den Kindern Gelegenheit zu bieten, unter Zucht und Aufsicht zu sein. Die Schulhöfe aufgesperrt zum Spiel! Spielplätze angelegt! Spielleiter u. s. w. angestellt! heißt es hier allerdings. Außerdem gibts ja namentlich in den Städten Bewahranstalten für jene Zwecke, Schülergärten, Spielplätze u. s. w. (Königsberg). Ohne Kosten geht es dabei freilich nicht ab, aber es ist sehr die Frage, ob nicht im Interesse der Gesundheit, der geistigen und körperlichen Entwicklung, jene Opfer ein Kapital mit hohem Zinsfuß wäre. Königsberg führt die Kinder im Sommer gemeinschaftlich zum Baden, im Winter zum Eislauf. Könnten nicht obligatorische Spiele für die Nachmittage eingeführt werden und würde die Be-

nutzung der vorhandenen Schulbäder sich an den freien Nachmittagen viel zweckmäßiger erweisen, als in der Unterrichtszeit?

Den Mädchen wird ferner mit der Abschaffung des Nachmittagsunterrichts Gelegenheit geboten, sich bei der Mutter im Haushalte zu beteiligen und so wirtschaftliche Kenntnisse zu erwerben. Die Mutter der arbeitenden Klassen aber benutzen recht häufig die Gelegenheit, um selbst am Nachmittage einem Erwerbe nachzugehen, da sie ihre kleinen Kinder der Aufsicht der größeren unterstellen können.

Die Hauptschwierigkeit allerdings liegt in der Verschiebung der Hauptmahlzeit, wie sie der ungeteilte Unterricht im Winter im Gefolge hat.

Unser Volk genießt seine Hauptmahlzeit mittags. Die Ausdehnung der Unterrichtszeit im Winter bis 1 Uhr müßte notwendigerweise eine Verschiebung bedingen, wobei sich dann die Schwierigkeit ergeben würde, daß die Eltern um 12, die Kinder um 1 Uhr essen würden. Bei den Volksschulen will diese Verschiebung nicht viel besagen. Man wird namentlich bei Volksschulen industriereicher Mittelstädte finden, daß eine ganz bedeutende Anzahl von Familien (in Hamburg 12000 Familien von 30000) nicht mit ihren Kindern zusammen essen; in einer dem Verfasser unterstellten ca. 300 Schüler zählenden Vorortsvolksschule wären es gar mehr als 60 %; die Mehrzahl der Väter aß auf der Arbeitsstätte, 16 Familien nahmen die Hauptmahlzeit erst abends ein. Es liegt demnach ohnehin eine ziemlich bedeutende Verschiedenheit in der Zeit der Hauptmahlzeit vor. Man kann aus diesem Grunde auch nicht davon reden, daß das Familienleben allgemein durch den ungeteilten Unterricht gestört werde. Es tritt allerdings eine Störung bei ungefähr der Hälfte der Bevölkerung ein.

Hier werden die Kinder zweifellos allein essen müssen, wenn sie aus der Schule kommen, und der Mittagstisch ist nicht mehr der Mittelpunkt des Familienlebens. Dafür wird der Schwerpunkt auf den Abend verlegt. Und ob das ein Schade ist, ist sehr zu bezweifeln. Denn man bedenke doch, daß unsere arbeitende Bevölkerung meist nur 1 Stunde Mittagspause hat. Bis sie zum Essen nach Hause kommt, ist es $^1/_4$1 Uhr, dann wird in aller Eile gegessen, und wenn es geht, ein Mittagsschlaf von einigen Minuten gehalten, um um $^3/_4$1 Uhr wieder zur Arbeit zu gehen. Man kann also nicht behaupten, daß der wichtigste Teil des Familienlebens sich mittags abspiele.

Hierzu ist der Abend die beste Zeit; da ist jedes Familienmitglied

meist frei von Arbeit. Die Kinder haben am Nachmittag ihre Schularbeiten erledigt und man kann in aller Ruhe beisammen sein. Eine Reihe von anderen sozialen Gründen ließen sich hierfür anführen. Der für den Artikel zur Verfügung gestellte Raum läßt ein weiteres Eingehen aber nicht zu.

Zweifelhaft dürfte die Entscheidung werden bei kleineren Städten, deren Bewohner Ackerwirtschaft treiben und wo die Entfernungen so geringe sind, daß der Arbeiter zu Mittag zu Hause sein kann und auch in Ruhe sich zu Hause aufhalten kann. Aber auch hier dürften sich die Verhältnisse so gestalten, daß sich das Familienleben auf den Abend konzentriert.

Wie liegt es denn aber bei den Bürger- und Mittelschulen hinsichtlich der Verschiebung der Hauptmahlzeit? Die Bevölkerungsschichten, welche ihre Kinder in diese Anstalten senden, sind Beamte und Leute des mittleren Bürgerstandes, Handwerker. Die Beamten essen meistens nicht um 12 Uhr, da Post- und Bahndienst dies eben nicht gestatten. Eine Umfrage an der mir unterstellten Bürgerschule lieferte mir den Beweis hierfür, denn von den Beamtenkindern nahm ein Teil abends, ein anderer Teil um 1, 2 oder 3 Uhr die Hauptmahlzeit ein, nur bei sehr fast verschwindend wenigen lag diese fest zwischen 12 und 1 Uhr. Bei den Handwerkern u. s. w. liegt die Hauptmahlzeit nach altem Brauch ja zwischen 12 und 1, und die Arbeitnehmer sind gewöhnt, in dieser Zeit zu essen. Würde aber vom Arbeitgeber die Verschiebung auf 1 Uhr erfolgen, so würden Schwierigkeiten sich auch nicht ergeben; die Arbeitnehmer finden sich dann leicht darein.

Aber auch noch andere Gründe sprechen bei diesen Schulen für die Verlegung. Da diese Anstalten meist keine eigenen Schulbezirke haben, so sind die Wege sehr weite. Eine Aufstellung an der hiesigen Bürgerschule ergab, das fast 100 Kinder mindestens 20 Minuten, ca. 25 Kinder 30—40 Minuten Schulweg hatten und ca. 10 Kinder von auswärts waren, die mittags überhaupt nicht nach Hause konnten. Von ca. 40 Kindern waren Geschwister auf der hiesigen höheren Schule, die ungeteilten Unterricht hat, im Winter also um 1 Uhr schließt, die Lehrer der höheren Schule hatten ihre Kinder noch auf der Bürgerschule, und die dieser Anstalt auf jener. Nun denke man die Verschiedenartigkeit aus. Und ähnlich so wird es bei den meisten Lehranstalten dieser Gattung liegen. Sollten diese Gründe nicht bestimmend sein für eine Änderung.

Und endlich noch eine Frage: Ob nicht die Gleichlegung der Unterrichtszeit an den Volksschulen mit der der höheren Lehranstalten für Beruhigung mit beitragen sollte. Das Königsberger Gutachten spricht sich sehr in dieser Richtung aus. Und man kann da, wo die Verschiedenheit besteht, oft genug Murren darüber hören, daß die einen nachmittags frei sind. Liegt es nicht auch in der Natur des Kindes, daß ihm die freien Nachmittage als ein Paradies erscheinen? Es ist das nicht immer Widerwillen der Kinder, denn auch den Erwachsenen erscheint der freie Nachmittag als eine Wohltat.

Trotzdem steht die Lehrerschaft nicht gerade auf Seite der ungeteilten Unterrichtszeit. Es erscheinen ihr 5 Stunden hintereinander zu schwer bei einem so anstrengenden Amte. Wo man aber die Einrichtung erprobte, erwies sie sich als besser als die geteilte Zeit, da dem Körper dann ungestörte Ruhe zu teil werden konnte, da man am Tage Zeit findet zu den für die Schule notwendigen Arbeiten, Korrekturen und zur Präparation und zur Weiterarbeit, da man sich auch im Freien erholen und sich seiner Familie widmen kann. Auch im Interesse des Lehrers liegt die Verlegung des Unterrichts.

Man soll nun allerdings bei solchen Fragen der Praxis nicht mit Deduktionen sich befassen. Hier heißt es vielmehr nur „frisch darauf" und die Sache erprobt. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß über die ganze Frage sich Leute in gegnerischem Sinne ereifern, die sie nur theoretisch ansehen; wer Versuche damit angestellt hat, weiß, daß der ungeteilte Unterricht bei allen Interessenten, Ärzten, Eltern, Schülern und Lehrern nur Anerkennung findet, daß Gegner bald zu Freunden werden und die Einrichtung nie wieder missen wollen. Die mir auf eine Umfrage zugegangenen Mitteilungen bestätigen das samt und sonders. Das gilt zunächst von den großen Städten wie Berlin, Kiel, Charlottenburg, Königsberg i. Pr., Karlsruhe, Dresden, Hamburg, Kiel, Halle a. S., Gera u. s. w. Magdeburg hat einen Versuch beschlossen*); Greifswald und Weißenfels beabsichtigen das Gleiche. Auch kleinere Orte, die mir Nachricht gaben, rühmen den ungeteilten Unterricht, so: Koschmin, Feggendorf (Hann.), die Schulen der Lauenauer Parochie in Hannover; die Schulen der Thorner Stadtniederung, die Landschulen des Regierungsbezirks Frankfurt a. O., Löderburg bei Staßfurt; Schmiedeberg; Grünberg (Posen) u. s. w. Überall woher ich

*) Soll neuerdings wieder aufgegeben sein.

von diesen Orten Nachricht bekam, lautete das Urteil: Sämtliche Interessenten sind sehr zufrieden und wünschen keine Änderung.

Es empfiehlt sich aus praktischen Gründen, zuerst im Sommer einen Versuch zu machen; diesen, um die Eltern daran zu gewöhnen, einen zweiten Sommer zu wiederholen und dann nach definitiver Einführung zum Versuch im Winter überzugehen. Im Sommer sollten aber alle Schüler Nachmittag so weit als möglich frei sein; es wird sich das wegen des Konfirmandenunterrichts nicht überall ermöglichen lassen, aber dann kann an einem Nachmittag sehr gut technischer Unterricht liegen.

Zum Schluß sei noch bemerkt, daß der ungeteilte Unterricht besondere Sorgfalt in der Stundenplananlage von seiten des Schulleiters erfordert, damit keine Überlastung entstehe.

Wo aber Widerstand sich zeigen sollte, da suche man ihn durch praktische Versuche und durch Belehrung zu beseitigen, schließlich siegt über alle die kleinen Bedenken doch das eine Große: die Rücksicht auf das Wohl der Jugend!*)

Rektor C. Müller, Eilenburg.

. Notwendigkeit und Idee der Hilfsschule.

Die tiefgreifenden Störungen in der Entwicklung des Kindeslebens bedürfen der Heilung, und sofern durch dieselben größere Kreise des Volkes betroffen werden und somit ein Schade am Staatskörper in ihnen erkannt wird, hat zu ihrer Beseitigung der Staat einzutreten. Wenn nun der Staat als Organ der Fürsorge für seine Glieder nicht imstande ist, den Ursachen der Anomalien vorzubeugen, so erkennt er es doch als seine Aufgabe an, nach Kräften das Übel selbst zu mildern und wenn tunlich, zu beseitigen durch die Errichtung von Hilfsschulen.

Diese Aufgabe der Hilfsschule erscheint manchen, die das Schülermaterial unserer Hilfsschule, so wie es in dieselbe eintritt, kennen, als zu hoch. Werden doch über den Zweck der Hilfsschulen die wunderbarsten Ansichten laut. So meint man z. B.: Ordentlich unterrichten

*) Die vorliegende Arbeit sollte nur ein orientierender, kein erschöpfender Artikel sein, daraus erklärt sich die teilweise skizzenhafte Anlage und Ausführung, die ohnehin schon den zur Verfügung gestellten Raum überschreiten mußte, wenn sie einigermaßen ein vollständiges Bild geben wollte.

könnten wir doch die Kinder nicht; es komme für die Hilfsschulen hauptsächlich darauf an, die normalen Schulen von den lästigen, störenden Elementen zu befreien, die Kinder, die nach dem Gesetz in die Schule gehören, in einer Art Warteschule zu beschäftigen und ihnen dabei, wenn irgend möglich, die ersten Elemente des Lesens und Rechnens beizubringen. Wenn man es nun noch gut mit diesen im Grunde doch bedauernswerten Geschöpfen meine, so könne man ihnen ja mit recht viel Geduld, deren die Kinder sicher bedürfen, die Schulzeit möglichst angenehm machen, das spätere Leben werde sie schon arg genug mitnehmen. Aber erheblich weiter kommen, etwas Ersprießliches lernen, das könnten doch diese Kinder nicht. Darum seien eigentlich die Opfer, die durch die Einrichtung von Hilfsschulen gebracht werden, zu groß, und man könne manchen Gemeinwesen, die aus solchem Grunde von dieser Fürsorge für die Schwachbegabten absehen, diese ihre Sparsamkeit nicht verdenken. Aus demselben Grunde, nämlich der voraussichtlichen Erfolglosigkeit, könne man einer Lehrkraft die Führung einer Hilfskasse auf die Dauer nicht zumuten, sei es doch ihre eigentliche Aufgabe, an Geistern zu arbeiten, während doch die Schwachbegabten nur einen sehr geringen und wohl kaum bildungsfähigen Geist zeigen.

Nun haben aber unsere schwachbegabten Kinder einen bis zu einem gewissen Grade — je nach ihrer Individualität — bildungsfähigen Geist; es kommt nur darauf an, daß derselbe geweckt und entsprechend auf ihn eingewirkt werde. Geschieht das nicht, dann freilich muß der Geist notgedrungen zurückbleiben und schließlich ganz verkümmern. Schon einem normalen Kinde wird es nicht zugemutet, aus eigener Kraft an der Entwicklung seines Geistes zu arbeiten, ein schwaches oder krankes Geistesleben ist hierzu noch viel weniger imstande. Wie ein Arm, der lange Zeit zur Untätigkeit verurteilt war, abmagert, so hängt die Entwicklung aller unserer Organe ab von den auf dieselben ausgeübten Reizen, ganz besonders gilt dies vom Nervenapparat. Das Organ unseres Denkvermögens kann sich nicht entwickeln, wenn nicht durch die Denktätigkeit Reize auf dasselbe ausgeübt werden. — Die Richtigkeit dieser Behauptung läßt sich — nach Demoor — physiologisch sehr interessant nachweisen: „Die Zellen, welche die wesentlichen Grundelemente des zentralen Nervensystems darstellen, werden aus einer Masse mit kleinen Fortsätzen gebildet, welche sich viele Male teilen und weiter verzweigen, und die in ihrer Gesamtheit ein sehr verwickeltes

Knäuel ausmachen. In der äußeren Schicht des Gehirns sind die Verästelungen der Zellen ganz besonders verwickelt und zahlreich. Die in der ganzen Tierreihe durchgeführten Untersuchungen scheinen ein inniges Verhältnis zwischen dem Entwicklungsgrad dieser Fortsätze und den Stufen des psychischen Lebens darzutun. Bei den Rückgrattieren niederer Stufe sind die Zellen sehr einfach; je mehr man in der Tierreihe aufsteigt, desto zahlreicher werden die Fortsätze und ihre Teilungen, und beim erwachsenen Menschen bemerkt man eine außerordentlich üppige Verästelung. Beim Kinde sind gleich nach der Geburt die Zellen nur im Keime vorhanden, nach und nach nehmen ihre Elemente zu, werden immer komplizierter und führen so ganz allmählich ihre individuelle Entwicklung herbei."

Um nun zu konstatieren, wieweit äußere Reize die Entwicklung beeinflussen, hat man folgendes Experiment gemacht:

Wenn man einem neugeborenen Hunde die Lider des einen Auges verschlossen hält, die des andern offen läßt, so bemerkt man, wenn man einige Monate später die Gehirngegenden prüft, welche die Lichteindrücke empfangen, daß diejenigen Gehirnzellen, die mit dem offenen Auge in Verbindung stehen, sehr zahlreiche, vielfach verästelte Fortsätze haben, während die andern noch im ursprünglichen Zustande sind, und genau dieselben Elemente haben, wie im Augenblicke der Geburt. Dies Experiment beweist unumstößlich, daß die Nervenelemente erst dann ihre volle Entwicklung erhalten, wenn sie durch den „funktionellen Reiz" in Tätigkeit gesetzt werden.

Diese Wahrheit ist für uns Pädagogen von allergrößter Bedeutung, beruht doch auf ihr unsere ganze Arbeit an der Jugend. Denn nicht das Nützlichkeitsprinzip ist für uns maßgebend, nicht darauf kommt es zuerst an, wie man früher vielfach einseitig hervorhob, ja, wie man in Laienkreisen auch heute wieder energisch betont, Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln, sondern darauf kommt es zu allererst an, den Geist unserer Kinder zu bilden, indem wir ihn durch eine entsprechende Arbeitsleistung zu einer immer gesteigerteren Tätigkeit fähig machen. Versäumt die Schule es, durch Darbietung entsprechender Reize das Seelenleben ihrer Zöglinge zu stärken und zur größtmöglichen Vollkommenheit zu entwickeln, so beraubt sie das Einzelwesen seines besten Seins und den Staat seiner größten Schätze. Diese Gesichtspunkte werden heutzutage eifrig erwogen in der Diskussion über die Einheitsschule, durch die jedes Einzelwesen bis zu der seiner

Individualität möglichen Vollendung geführt werden soll; aber daß auch den Schwachen am Geist Hilfe not tut, ja am allermeisten not tut, das übersieht man vielfach, und doch haben diese ganz dasselbe Anrecht, — nein, vermöge ihrer größeren Hifsbedürftigkeit ein viel größeres Anrecht an energische Hilfe. Wird ihnen diese Hilfe vorenthalten, so verweigert man dem Kinde nicht nur das, was erst seinem Dasein den rechten Wert verleihen soll: Lebensbewußtsein und Lebensfreude, Betätigung seiner Kräfte und die Möglichkeit, einen wenn auch noch so kleinen Pflichtenkreis zu beherrschen, — man erstickt in ihm auch den Trieb, der nach Licht, Liebe, Leben trachtet und verhilft somit dem traurigen Erbteil, das von bedauernswerten Vorfahren und ungünstigen Verhältnissen auf sie überkommen ist, das Übergewicht über die Erziehung, wenn überhaupt diese Negation der entsprechenden Einwirkung diesen Namen verdient, — und unterstützt es in dem Vernichtungskampf, den dasselbe gegen das Leben im höheren Sinn führt, und das Kind muß degenerieren.

Davon wissen alle diejenigen mitzusprechen, die unter ihrer großen Schülerzahl der Unterklasse einzelne haben, die nie Schritt halten können mit den übrigen und die bald notgedrungen zur Untätigkeit, wenn es hoch kommt, zur Beschäftigung verurteilt sind, aber niemals reell mit arbeiten können. Es wird bald geklagt: „Die Kinder verfallen auf Dummheiten und werden dadurch äußerst störend.“ Selbstredend! Das Triebleben, das einzige geistige Gut, das die Natur ihnen ließ, verlangt nach Betätigung, und wenn diese nicht geleitet wird, so zeitigt sie Auswüchse. Diese einzige Geistesarbeit, die dem Kinde vergönnt ist, trägt ihm nun noch Leiden über Leiden ein, Tadel und Strafen der Lehrerin. Ärger und Feindschaft von seiten der Mitschülerinnen, überall Unzufriedenheit, Anstoß, Kampf, Unterliegen; und wenn endlich die Leidenszeit dieser Kindheit mit der Schulentlassung ihr Ende gefunden hat, — ach, nur zu bald kommt solch ein Kind, das für den Kampf ums Dasein so schlecht gerüstet ist, unter die Füße, wenn es nicht von treuer Eltern Hand behütet wird, oder als in so hohem Grade schwachsinnig sich erweist, daß es vom Staat in Anstalten geschützt oder — bestraft wird.

Anormale Naturen sind bekanntlich sowohl physisch, als auch intellektuell und moralisch minderwertig. Diese drei Kräfte, die physische, intellektuelle und moralische Kraft sind nicht selbständig, jede ist von der andern abhängig. Wenn man z. B. von einem Menschen sagt,

er sei krank und darum übel gelaunt, so liegt darin das Zugeständnis, daß die organische Störung denselben auch nach seiner moralischen Seite beeinflusse. Ebenso wird man von einem körperlich schwachen Menschen keine schwierige Geistesarbeit erwarten, noch von einem geistig tief stehenden eine freie sittliche Tat. — Für die physisch und intellektuell Schwachen hatte der Staat, sofern dieselben nicht für Kranken- und Siechenhäuser oder für Idiotenanstalten reif waren, keine Einrichtungen; sobald sie aber infolge ihrer moralischen Minderwertigkeit mit den Gesetzen in Konflikt kamen, eröffneten sich ihnen gar leicht die Strafanstalten.

Wenn nun, was vielfach nachgewiesen ist, die Insassen der Strafanstalten zum größten Teil zu dem weniger intelligenten Teil der Bevölkerung, zum größten Teil zu den anormalen Naturen gehören, so hat ja der Staat ein besonderes Interesse daran, durch passende Einrichtungen rechtzeitig für deren sittliche und intellektuelle Hebung Sorge zu tragen. Wieviel wertvolles Gut an nützlichem Menschenmaterial mag dem Staat früher durch solche Vernachlässigung schon entzogen worden sein, und wieviel Mühe und Kosten hat er haben aufwenden müssen, um sich solcher verlorenen Existenzen in Straf- und Pflegeanstalten anzunehmen! Aus Gründen der Volkswohlfahrt und der Staatsklugheit sollte daher jedes größere Gemeinwesen sich besonders der Schwachen im Geist annehmen. — Als ich einst einem Schleswiger Regierungs-Schulrat, der später nach Berlin versetzt wurde, auf seinen Wunsch von dem Hamburger Hilfsschulwesen berichtete, da bemerkte er, solche Hilfsschulen sollten vielmehr verbreitet werden, jede größere Stadt sollte sie aufweisen können, außer in Altona müßten wir sie mindestens in Kiel und Flensburg auch haben. Dabei darf ich bemerken, daß Ostern 1902 eine Hilfsschule in Kiel eröffnet worden ist.

Die Einsicht solcher Notwendigkeit einer besonderen Fürsorge für die Schwachbegabten ist nicht neu. Schon Comenius sagt Kap. VI „Der Mensch ist das sanfmütigste und göttlichste Wesen, wenn er durch wahre Erziehung gezähmt ist. Fehlt diese, oder war sie falsch, so ist er das unbändigste von allen, die die Erde hervorbringt.“ Und weiter: „Daß den Schwachsinnigen zur Bekämpfung ihres natürlichen Stumpfsinnes eine Unterweisung notwendig sei — wer wollte dies bezweifeln?“ Und weiter Kap. IX, 4: „Es liegt nichts daran, daß einige von der Natur schwach und stumpfsinnig zu sein scheinen; dies empfiehlt und erfordert

noch viel mehr die allgemeine Pflege solcher Geister. Denn je schwerfälliger und bösartiger jemand von Natur aus ist, um so mehr bedarf er der Hilfe, daß er von der tierischen Schwachsinnigkeit und Stumpfheit womöglich befreit werde. Es läßt sich auch kaum eine solche Ungunst der natürlichen Anlagen denken, daß ihr die Ausbildung gar keine Besserung bringen könnte. Ja, wie ein durchlöchertes Gefäß, das, oft ausgespült, zwar kein Wasser hält, doch gesäubert und reiner wird, so werden auch die Schwachsinnigen und Beschränkten, wenn sie auch in Kenntnissen keine Fortschritte machen, doch in ihren Sitten veredelt, daß sie den Obrigkeiten und den Dienern der Kirche zu gehorchen verstehen. Es steht nichtsdestoweniger die Erfahrung fest, daß Leute, welche von Natur entschieden langsam waren, sich in den Wissenschaften solche Kenntnisse aneigneten, daß sie die Talentvollen noch überholten. Ja sogar, wie mancher von Kindheit an sehr gesund ist, dann aber kränkelt und abgemagert, ein anderer dagegen einen schwachen und siechen Körper mit sich schleppt, dann aber gesund wird und zum schlanken Jüngling heranwächst, — so hat sich bezüglich der geistigen Anlagen herausgestellt, daß manche frühreif sind, aber bald erschöpft werden und in Stumpfheit verfallen, während andere schwach sind, hierauf angespornt werden und mächtig fortkommen. Es möge also niemand ausgeschlossen werden, außer wenn Gott Sinn und Geist versagt hat." Soweit Comenius.

Daß diesen Grundsätzen die Verwirklichung bis in die neueste Zeit vorenthalten war, muß uns wunder nehmen.

Freilich darf bei dieser Betrachtung ein Name nicht unerwähnt bleiben, der Name eines Mannes, der mit unvergleichlicher Liebe sich körperlich, geistig und sittlich Verwahrlosten angenommen hat: Johann Heinrich Pestalozzi. Mancher wundert sich vielleicht, wenn ich dies unser erhabenstes pädagogische Vorbild mit der Hifsschule in Verbindung bringe. Aber wenn ich ihn mir in Stanz vorstelle, so sehe ich ihn umgeben von Schwachbegabten. Wenn sie auch nicht alle schwachbegabt waren, so befanden sich unter den körperlich und sittlich Entarteten sicherlich auch solche, welche auch intellektuell auf einer niedrigen Stufe standen, und deshalb nehme ich Pestalozzi auch für die Hilfsschule und ganz besonders für diese in Anspruch. Ich glaube sogar, daß der Umgang mit diesen Schwachen seine ihm innewohnende Liebe zu den Kindern neu belebt habe. Diese Liebe wird ihn getrieben haben zum Nachdenken darüber, auf welche Weise er ihrem schwachen Verständnis

nahe kommen konnte, und so ist ihm das Prinzip der Anschauung gekommen, als dem „absoluten Fundament aller Erkenntnis“. — Wie dem auch sein mag, jedenfalls ist die Arbeit an den Schwachbegabten so recht nach dem Herzen Pestalozzis.

Daß die als so notwendig erkannte praktische Arbeit an den Schwachbegabten erst so spät in Angriff genommen worden ist, mag seinen Grund darin haben, daß die Aufmerksamkeit der Schulverwaltungen zunächst durch die große Gesamtheit der zu erziehenden Jugend in Anspruch genommen wurde. Jetzt, da die Schule in ruhigere Bahnen geleitet worden ist, richtet man sein Augenmerk auch auf dies Spezialgebiet derselben. —

C. Hamfeldt Hamburg.

10. Die Bekämpfung der Tuberkulose im Kindesalter.

Die Tuberkulose hat im Kindesalter einen etwas anderen Verlauf als beim Erwachsenen, obwohl sie in beiden Fällen weitaus am häufigsten durch Einatmung bazillenhaltigen Staubes oder bazillenhaltiger feiner Wasser- oder Schleimbläschen entsteht. Beim Erwachsenen setzt sich das Krankheitsgift in einer der Verzweigungen der Luftröhre fest, regt dort die Bildung eines Tuberkelherdes an, in dem es reichlich fortwuchert, und von diesem Herde aus wird dann die Lunge weiter infiziert. Beim Kinde verläuft der erste Akt der Ansteckung sehr ähnlich der experimentellen Impftuberkulose bei kleinen Tieren. An der Stelle, wo die Tuberkelbazillen in Bronchialvenen haften, bildet sich, ganz wie an der Impfstelle des Meerschweinchens, ein ganz unerheblicher Krankheitsherd, der rasch wieder verheilt, oft unter Hinterlassung einer kleinen Narbe, zuweilen aber auch, ohne Spuren zurückzulassen. Von diesem Herde aus aber dringt das Gift alsbald auf dem Wege der Lymphbahnen in die Lungenlymphdrüsen, die sogenannten Bronchialdrüsen, und hier nisten sie sich ein und führen ganz im Verborgenen ihren Störungsprozeß fort.

Sehr viele der so infizierten Kinder bieten die Erscheinungen der Skrofulose, d. h. chronisch verlaufender Haut- und Schleimhautentzündungen, besonders am Kopfe (Nase, Auge, Ohr, Kopf- und Gesichtshaut). Viele haben auch größere oder kleinere Drüsenschwellungen am Halse. Von den geringer geschwollenen Drüsen scheinen mir besonders die seitlich und längs der Trachea gelegenen für die Diagnose der

Tuberkulose wichtig. In diesem Stadium ist der Kampf gegen die Tuberkulose am erfolgreichsten durchzuführen.

Die Lungentuberkulose entsteht beim Kinde, insbesondere beim jungen Kinde (unter 6 Jahren) erst auf Umwegen, insofern von einer oder mehreren der zwischen den Lungen liegenden kranken Drüsen die umgebende Lungensubstanz wieder rückwärts angesteckt wird. Von den so entstandenen Lungenherden frißt sich dann die Krankheit wie beim Erwachsenen, nur meist schneller, in der Lunge weiter, unter Mithilfe anderer Bakterien treten Vereiterungen, Verschwärungen ein, und die Lungenschwindsucht kommt zustande. Dieser von den Lungenlymphdrüsen ausgehenden Lungentuberkulose der Kinder gegenüber hat eine Bekämpfung schon recht geringe Aussichten auf Erfolg.

Anders steht es mit den Lungentuberkulosen älterer Kinder, die wie beim Erwachsenen beginnen. Hier gelten auch die gleichen Aussichten auf Heilung je nach dem Grade der Krankheit.

Beim jüngeren Kinde schleicht sich das Gift aber direkt von den Drüsen aus in die Blutbahn ein. Geschieht das so, daß nur sehr selten und geringe Mengen von Bazillen in das Blut gelangen, so entstehen vereinzelte tuberkulöse Herde im Körper, besonders häufig an den Knochen: wir haben dann die sog. Knochen- und Gelenkskrofulose. Geschieht es aber massenhaft, so kommt es zur sog. Miliartuberkulose, die beim Kinde meist unter dem Bilde der tuberkulösen Hirnhautentzündung verläuft. Hier ist der Kampf gegen die Tuberkulose ganz aussichtslos.

Es kann also mit Erfolg gegen die Kindertuberkulose angekämpft werden: bei jüngeren Kindern zu der Zeit der Drüsentuberkulose oder Skrofulose, bei älteren Kindern zur Zeit der ersten Entwickelung oder wenigstens einer nicht großen Ausbreitung der Lungentuberkulose.

Zu diesem Kampfe besitzen wir keine spezifischen Mittel. Ich habe schon im Anfange der Tuberkulin-Ära und in späteren Jahren immer wieder mit neuen Anläufen gerade bei der Drüsentuberkulose der Kinder lange fortgesetzte Versuche sowohl mit dem alten wie mit dem neuen Tuberkulin gemacht. Daß ich dabei einige Male während der Kur die Entwicklung allgemeiner Tuberkulose beobachtete, kann ganz wohl auf Rechnung des Zufalls kommen. Aber ich habe andererseits doch nicht die Überzeugung gewinnen können, daß die Kuren einen günstigen Einfluß auf die chronischen Erkrankungen der Drüsen oder auch auf das Allgemeinbefinden ausgeübt hätten, und bin deshalb doch von einer

prinzipiellen ausgedehnteren Anwendung des Verfahrens wieder abgestanden. Ganz dasselbe gilt von der Zimtsäure oder Hetolbehandlung. Auch hier habe ich nicht ein einziges Mal bei Kindern einen eklatanten Erfolg beobachtet, im Gegenteil mehrfach während der Kur die Erkrankung sich verschlimmern sehen (was ich aber durchaus nicht auf die Behandlung zurückführe, da die Art der Verschlimmerung nicht von ähnlichen Verläufen ohne spezifische Behandlung sich unterschied).

So sind wir also auch beim Kinde auf die allgemeinen Heilfaktoren angewiesen, wie sie am klarsten in den Bestrebungen des Heilstättenwesens zum Ausdruck gelangen. Der Wohltaten, welche diese der großen Masse der Bevölkerung gewähren, werden aber meines Erachtens die Kinder noch nicht in dem wünschenswerten Umfange teilhaftig.

Es fragt sich zunächst, ob für die zur Zeit in den Kinderkliniken, Kinderkrankenhäusern und den Kinderabteilungen der größeren Krankenhäuser untergebrachten tuberkulösen Kinder besser gesorgt werden kann, als das bisher der Fall ist. Ich bin der Meinung, daß diese Frage bejaht werden muß. Nachdem wir einmal erkannt haben, daß die Tuberkulose eine ansteckende Krankheit ist, müssen wir schon deshalb, mit Rücksicht auf die nicht tuberkulösen Insassen eines Krankenhaussaales, unbedingt die entsprechende Konsequenz ziehen. Wir müssen, ebenso wie für Masern, Scharlach, Diphtherie und Keuchhusten, in Zukunft für die Tuberkulose Isolierabteilungen haben. Aber mindestens ebenso wichtig wird eine solche Organisation für die Tuberkulösen selbst werden, da in den für sie bestimmten Räumen alle gerade hier nötigen Bedingungen an Licht, Luft, Feuchtigkeit, Wärme u. s. w. eben direkt den Bedürfnissen der Tuberkulösen angepaßt werden können, was in allgemeinen Sälen durchaus nicht immer angängig ist.

Ja, man wird den Gedanken ins Auge fassen dürfen, für die tuberkulösen Kinder *besondere Spitäler* zu errichten, einerseits um diese und ihre Gefahren für die übrigen Insassen allgemeiner Spitäler, die namentlich bei den das Bett verlassenden Tuberkulösen schwer ganz vermieden werden können, ganz und gar von dem allgemeinen Spital zu trennen, andererseits, um sich mit vollen und ungeteilten Kräften ganz dem Zwecke ihrer Heilung widmen zu können.

Derartige spezialistische Spitäler existieren ja in England für die verschiedensten Krankheitsformen schon längere Zeit. Was die Kindertuberkulose anlangt, so würden sie auch nicht ohne weiteres identisch sein mit den Lungenheilstätten, denen ja die heutige Beratung vor-

wiegend gilt, weil diese mit Vorteil nur die im Beginn der Erkrankung stehenden Kinder aufnehmen würden, während Tuberkulosespitäler allen, auch den schwersten Fällen von Lungentuberkulose, Bauchfelltuberkulose u. a. ihre Pforten öffnen müßten. Immerhin würden die Heilstätten unter allen Umständen einen höchst segensreichen Schritt vorwärts tun, wenn sie sich auch Abteilungen für tuberkulöse Kinder angliedern würden. Einzelne Lungenheilstätten haben dieses auch schon getan, wie z. B. soweit mir bekannt, das Carolaheim in Sachsen. Andere haben die Absicht, es zu tun. Ich komme nachher darauf zurück.

Eigentliche Tuberkulosespitäler für Kinder bestehen seit 1889 in Frankreich. Damals wurde in der Nähe von Paris in schöner ländlicher Lage das Hospital von Ormesson eröffnet, das von einem wohlhabenden Menschenfreund gestiftet war; einige Jahre später trat ein zweites gleiches in Villier sur Marne hinzu. Sie nehmen tuberkulöse Kinder im Alter von 3—16 Jahren auf und haben im Jahre 1898 zusammen 303, im Jahre 1899 339 tuberkulöse Kinder behandelt. Die Heilfaktoren bestehen hauptsächltch in der reinen Landluft, einer reichlichen, gut überwachten Ernährung und sorgfältigen Hygiene, die namentlich auch das Eindringen von akuten Infektionskrankheiten in die Hospitäler durch eine Reihe gut überlegter und ausgeführter Vorbeugungsmaßregeln mit Erfolg verhindern. Die Resultate, die in diesen Spitälern erreicht werden, sind wesentlich besser, als in den allgemeinen Krankenhäusern. Von den in den beiden Jahren (nach viele Monate langem Aufenthalt) ausgeschiedenen 382 Kranken waren nur 42, d. i. 11 % mit Tod abgegangen, während 205, d. i. 54 % als geheilt bezeichnet werden. Dabei muß übrigens das zugeführte Material in beiden Krankenhäusern ein sehr verschiedenes sein, da in Ormesson nur 4 %, in Villiers dagegen 20 % gestorben sind. Doch ist auch letztere Ziffer noch sehr niedrig. Von 235 innerhalb fünf Jahren aus der Kinderklinik der Charité ausgeschiedenen lungenschwindsüchtigen Kindern starben 40 %. Freilich ist bei diesem Vergleich zu berücksichtigen, daß die französischen Spitäler in der Lage waren, sich die Fälle auszusuchen, und daß dementsprechend unter den in Ormesson und Villiers geheilten Kranken sich sehr viele befanden, die im ersten Stadium der Krankheit befindlich in Behandlung gelangten, während in die Charité auch das schwerer kranke Kind aufgenommen wird, soweit Platz ist, daß ferner in die französischen Spitäler Kinder unter drei Jahren überhaupt

nicht gelangten, während diese für den Verlauf gefährlichsten Altersstufen in der Charité vorwiegen. Aber alles zusammen genügt nicht, um den großen Unterschied zu erklären, sondern hier zeigt sich ohne Zweifel die Überlegenheit des spezialistischen Krankenhauses. Das Koch'sche Institut hatte in fünf Jahrgängen unter 1150 entlassenen Lungenschwindsüchtigen — Erwachsene und Kinder gemischt — eine Mortalität von 23,7 %.)

Ich meine, daß diese Zahlen sehr zu Gunsten des Spezialkrankenhauses für tuberkulöse Kinder sprechen, und daß man in Zukunft bei dem Entwurf von Plänen und der Finanzierung neuer Kinderkrankenhäuser sehr in Erwägung ziehen müßte, ob es sich nicht von vornherein empfehle, die Dimensionen für das in der Großstadt zu errichtende Haus, hinsichtlich des Grund und Bodens natürlich, kleiner festzusetzen, als es die vorhandenen Mittel gestatten würden, und mit der dadurch ersparten Summe ein Krankenhaus für tuberkulöse Kinder in schöner Landluft zu errichten. Schon mit dem, was an dem Preis für die Erwerbung von Grund und Boden in der Stadt erspart wird, könnte man die Hälfte des ländlichen Spitales erbauen. Dabei könnte man recht wohl an die Vereine für Heilstättenbau häufig mit Vorteil sich anschließen; und ich möchte mich dafür verwenden, daß das Deutsche Zentral-Komitee den hier vorgetragenen Gedanken bei seinen weiteren Unternehmungen nicht unberücksichtigt lassen möge.

Wo derartige Tuberkulose-Krankenhäuser für Kinder zu errichten wären, darüber würde in jedem Einzelfalle je nach den Bedürfnissen und Gelegenheiten zu entscheiden sein. Meist wird die zu treffende Wahl einen weiten Spielraum haben; nur wird sich diese in der Hauptsache danach zu richten haben, daß das Krankenhaus dem Bevölkerungskomplexe, für den das Stammkinderkrankenhaus errichtet wird, möglichst nahe liegt. In dem einen Falle wird ein Waldgebirge, in dem anderen ein schönes Flußtal, in einem dritten der Seestrand gewählt werden können, und überall wird man Anschluß an eine etwa schon bestehende Lungenheilstätte suchen können.

Daß in Gebirgsländern, wie in der Schweiz, derartige Einrichtungen in Hochgebirgsgegenden verlegt werden, die mittels der Eisenbahn leicht erreichbar sind, daß ist gewiß nur zu billigen. Denn die Heilfaktoren, die uns dort zur Verfügung stehen, sind zwar in der Hauptsache qualitativ keine wesentlich anderen als in gleichen Heilstätten des Mittelgebirges und der Ebene, aber sie sind quantitativ in so viel ausgiebigerem Maße vorhanden, daß sie ceteris paribus diesen allemal

erheblich überlegen sind. Ich möchte hier eine Bemerkung für die tuberkulösen Kinder der wohlhabenden Klassen einflechten. Diese nützen meines Erachtens die Vorteile des Hochgebirgsklimas gerade für die Kinderwelt nicht in dem Maße aus, als es möglich wäre. Nach meinen eigenen, allerdings noch wenig zahlreichen Erfahrungen würden skrofulöse oder auch nur suspekte Kinder wahrscheinlich in vielen Fällen durch einen monatelangen oder über einen oder mehrere Winter sich erstreckenden Aufenthalt im Hochgebirge noch größere Vorteile für Ausheilung ihres Leidens erzielen, als durch wiederholte Kuren an der See oder in Solbädern. Es wird von Ärzten, die dauernd im Hochgebirge praktizieren (z. B. Sameden, St. Moritz), neuerdings mehrfach der überraschende Einfluß des dortigen Klimas auf die rasche Heilung örtlicher tuberkulöser Erkrankungen im Kindesalter hervorgehoben. Es hält aber zur Zeit meist noch recht schwer, die Eltern skrofulöser Kinder zu einer derartigen Kur zu bestimmen.

Selbst wenn aber der Gedanke, eigene Tuberkulosenspitäler für Kinder zu errichten, noch nicht ohne weiteres Verwirklichung finden sollte, so können sich doch die bestehenden Lungenheilstätten der tuberkulösen Kinder schon jetzt in größerem Umfange annehmen, ohne ihren Charakter und ihre Einrichtungen zu ändern. Denn die oben berührte Kategorie von Kindern, deren Tuberkulose am leichtesten zu bekämpfen ist, also die sogenannten skrofulösen Kranken der ersten wie auch der zweiten Kindheit, und die älteren Kinder mit beginnender Lungentuberkulose bedürfen keiner anderen Hilfsmittel der Behandlung, als sie die Lungenheilstätten den Erwachsenen bieten. Es wird sich also nur darum handeln, möglichst vieler solcher Heilstätten mit Erweiterungsbauten für Kinder zu versehen.

Nun möchte ich aber noch einen Gedanken an dieser Stelle zum Ausdruck bringen, der in den gegen die Tuberkulose als Volksseuche gerichteten Kämpfen bisher so gut wie keine Berücksichtigung gefunden hat, und allerdings mehr prophylaktischer, als direkt therapeutischer Natur ist. Ich meine die Notwendigkeit der Errichtung von Heimstätten, Rekonvaleszentenheimen, Sanatorien oder wie man sie sonst nennen will, für solche Kinder der ärmeren Bevölkerungsklassen, die in den Kinderkrankenhäusern — oder Abteilungen von Infektionskrankheiten, insbesondere von Scharlach, von Masern, von Diphtherie, Keuchhusten, Darmtyphus genesen sind. Mit vollem Recht hat Dr. Derecq in Paris, der die Behandlung der Kindertuberkulose zu seiner Lebens-

aufgabe gemacht hat, darauf hingewiesen, wie sehr solche Kinder Gefahr laufen, an Tuberkulose zu erkranken, wenn sie unmittelbar nach Überstehen einer der genannten Infektionskrankheiten wieder in ihre Familie zurückkehren müssen. Eine von dem Gesundheitsamt in New-York angestellte Untersuchung hat ergeben, wie in den dicht bevölkerten Arbeitervierteln dieser Großstadt eine Menge Häuser, ja Häuserkomplexe von der Tuberkulose geradezu verseucht sind, was für einzelne Wohnungen übrigens schon aus früheren Beobachtungen von Engelmann u. a. bekannt war. Nun ist die Empfänglichkeit für die Ansteckung mit Tuberkulose gerade in dem labilen Zustande, in dem sich das eben von einer ansteckenden Krankheit genesene Kind befindet, eine besonders hochgradige. In dieser Zeit, möchte man sagen, sind eine Menge sonst vielleicht gesund veranlagter Kinder in der gleichen Gefahr, in der sich erblich belastete immer befinden. Es ist in der Tat jedem Kinderarzt geläufig, wie ungemein oft die ersten Anfänge einer Erkrankung, deren trauriges Ende er z. B. in der Form der tuberkulösen Hirnhautentzündung vor sich sieht, mit aller Bestimmtheit auf eine Masern-, Scharlach- oder Keuchhustenerkrankung zurückgeführt werden. Nun weiß ich wohl aus langjähriger armenärztlicher Tätigkeit, die ich als Direktor der Leipziger Distriktspoliklinik auszuüben hatte, daß die Masse von Kindern, die solche Erkrankungen in den dürftigen und dumpfen Verhältnissen der Familie selbst durchmachen mußten, sich in der nämlichen Lage befinden, ohne daß dem abgeholfen werden kann. Aber es scheint mir doch, daß ein öffentliches Institut, dem Kinder zur Behandlung einer ansteckenden Krankheit anvertraut worden sind, beinahe die Verpflichtung hat, sie auch vor der Gefahr zu schützen, die sie in der Zwischenzeit nach Ablauf der Erkrankung, aber vor Wiedererlangen des früheren Kräftezustandes bedroht. Das kann aber durch Verlängerung des Aufenthaltes im Krankenhause selbst nicht erreicht werden. Einmal fehlen hier die wichtigen Heilfaktoren, die nur ein ländlicher Aufenthalt bieten kann. Außerdem ist aber besonders in Zeiten von Häufung von Infektionskrankheiten in den Krankenhäusern gar nicht genug Platz, um Rekonvaleszenten monatelang zu behalten. Und endlich fehlen den Angehörigen die Mittel, um so langen Krankenhausaufenthalt ihrer Kinder zu bezahlen. Gerade aus diesem Grunde werden ja oft genug erst halb Genesene gegen den Rat des behandelnden Arztes aus dem Krankenhause in die Familie zurückgenommen. Es handelt sich also um die Schaffung von Rekonvaleszentenasylen für eine recht große Kategorie

von Kindern: alljährlich verlassen z. B. allein meine Klinik zwischen 200 und 300 und in einzelnen Jahren noch mehr Kinder, nachdem sie die genannten Infektionskrankheiten überstanden haben. Diesen müßten jene Asyle einen wochen- und unter Umständen einen monatelangen Aufenthalt — natürlich für einen wesentlich billigeren Preis als das Krankenhaus — gewähren, bis sie die volle frühere Kraft wiedererlangt hätten. Sie sind selbstverständlich etwas total anderes als die Tuberkulosespitäler, und würden nicht einmal gut an solche anzuschließen sein. Wo diese durch die örtlichen Verhältnisse einmal geboten wäre, dürfte höchstens die Verwaltung gemeinsam sein, im übrigen müßten beide Anstalten streng getrennt sein. Sie dürften auch nicht an jeder beliebigen Stelle errichtet werden, meistens vielmehr in der Nähe der Städte gelegen sein, denen ihre Insassen entstammen. Denn es würde unerläßlich sein, daß sie mit den Mutterkrankenhäusern dauernd in organischer Verbindung blieben, aus denen ihnen unausgesetzt neue Rekonvaleszenten zuströmen, und in das diese bei Rückfällen und Neuerkrankungen sogleich zurückkehren könnten.

Als ich vor anderthalb Jahren die erste Anregung zu solch einer neuen Einrichtung gab, dachte ich mir, daß sie für den Anfang in dem einen oder anderen Gemeinwesen durch Privatwohltätigkeit würde ins Leben zu rufen sein. Hätte sich dann an einzelnen Beispielen ihr Wert erprobt, so würden dann wohl Gemeinden und Regierungen zu einer organisatorischen Regelung der Angelegenheit im großen allmählich zu gewinnen sein.

Inzwischen hat sich aber eine in gleicher Richtung laufende, aber ein größeres Gebiet, als die hier angedeutete, umfassende Bewegung kräftiger geltend zu machen begonnen. Die Anfänge gehen freilich durch Jahrzehnte, in Frankreich und England sogar Jahrhunderte zurück und sind ganz in der vorhin von mir angenommenen Weise entstanden, durch die Privatwohltätigkeit einzelner Menschenfreunde oder Körperschaften. Ich meine die Einrichtung allgemeiner Rekonvaleszentenanstalten für die in den öffentlichen Krankenhäusern Genesenen. von Ziemssen hatte in München Gelegenheit, die Wirksamkeit einer solchen zunächst auf privatem Wege gegründeten Einrichtung Jahre lang zu beobachten und von dem großen Nutzen dieser „Zwischenstufe zwischen Krankheit und Arbeitsfähigkeit", wie er sie nennt, sich zu überzeugen. Schon seit 1889 hat er dann in weiteren Kreisen für die Ausbreitung dieser Einrichtungen gewirkt. In der Tat sind ja auch in einzelnen Städten,

auch hier in Berlin (wie bekannt, auf den Rieselfeldern) solche Rekonvaleszentenasyle entstanden. Aber in das allgemeine Bewußtsein ist es trotzdem wohl noch nicht gedrungen, daß es als eine Verpflichtung der Verwaltungen betrachtet werden muß, solche Stätten für die Genesenden, aber noch nicht wieder Kräftigen zu schaffen, wo sie erst wahrhaft wieder hergestellt werden. Hierzu wird noch manches Jahr Agitation nötig sein.

In München ist aber unter von Ziemssens Einfluß dieser Gedanke des Rekonvaleszentenheims zu einer noch umfassenderen Reform des ganzen Krankenhauswesens ausgewachsen, und, was noch wichtiger ist, auch bereits in die Tat umgesetzt.

Seit einem Jahre ist in der Nähe dieser Großstadt auf ländlichem Grund und Boden ein Sanatorium und Rekonvaleszentenheim mit 200 Betten eröffnet, das einerseits die städtischen Zentralhospitäler dadurch entlastet, daß es ihnen eine große Zahl von chronischen Kranken abnimmt, andererseits den Rekonvaleszenten ein behaglicheres Erholungshaus bietet. Damit ist in München durch die Initiative der städtischen Verwaltung eine neue Krankenhausform geschaffen: das ländliche Sanatorium für chronisch Kranke und Rekonvaleszenten, neben dem städtischen Krankenhaus alten Stils, das aber nunmehr den akuten und subakuten Erkrankungen vorbehalten bleibt: beide Anstalten in engster organischer Verbindung untereinander.

von Ziemssen sieht in dieser organisierten Zweiteilung der Krankenhäuser das Ideal der öffentlichen Krankenpflege der Zukunft. Nach seiner Darstellung hat sich die Münchener Einrichtung bis jetzt glänzend bewährt.

Bleibt das so, und folgen dann andere große Gemeinwesen dem Münchener Vorgange nach, so würde das von mir vorhin beleuchtete Bedürfnis von Rekonvaleszentenasylen für halbgenesene Kinder in der einfachsten Weise nebenher befriedigt werden können. Das ländliche Sanatorium würde einen abgesonderten Pavillon erhalten, der die rekonvaleszenten Kinder aufzunehmen hätte. Freilich vor aller Berührung mit etwa im Sanatorium befindlichen Lungenkranken müßten sie durch besondere Einrichtungen behütet werden, die aber unschwer zu treffen wären.

Unter allen Umständen dürften die neuen Gedanken, mit denen von Ziemssen die ganze Organisation der öffentlichen Krankenpflege zu befruchten versucht, die vollste Aufmerksamkeit aller auf diesem Gebiete Tätigen, der Mediziner sowohl wie der Privaten, verdienen.

Welchen Weg man aber auch in Zukunft zum Besten der Rekonvaleszenten unserer Krankenhäuser einschlagen wird, man möge dabei — das möchte ich an dieser Stelle und zu einer Zeit, wo es noch nicht zu spät ist, recht lebhaft befürworten — die rekonvaleszenten Kinder nicht vergessen. Hier handelt es sich um eine Angelegenheit, die für die Tagung des Zentral-Komitees für Lungenheilstätten eine besondere Wichtigkeit beanspruchen darf, denn sie gilt der Hilfe, die wir den kommenden Geschlechtern im Kampfe gegen die Tuberkulose schuldig sind. Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Heubner, Berlin.

11. Universität und Volksschullehrer.

Vortrag, gehalten in der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens.

Es gibt Leute, einzelne Individuen sowohl als ganze Gesellschaftsschichten, die schon in der bloßen Zusammenstellung Universität und Volksschullehrer eine Auflehnung gegen jede gesetzliche Ordnung und eine Versündigung gegen alle gesunde Vernunft erblicken. Während sie für die eigenen Kinder besondere Schulen nnd akademisch gebildete Lehrer verlangen, glauben sie der Masse des Volkes mehr als genug geboten zu haben, wenn deren jungem Nachwuchs in bescheidenen und überfüllten Räumen ein recht kümmerliches Wissen und Können übermittelt wird. Sie sehen im neuen Deutschen Reiche nicht eine Gemeinschaft gleichberechtigter und gleichstrebender Volksgenossen, sondern eine Einrichtung, durch die Millionen unter anstrengender und erschlaffender Arbeit zu geistiger und materieller Armut verdammt werden, damit einigen wenigen auf den Höhen des Daseins die Sonnenseite des Lebens für immer leuchtet und lächelt. Es läßt sich begreifen, wenn aus solchen Anschauungen heraus die früher vielfach empfohlene Unteroffizierspädagogik auch heute noch für die Volksschule gefordert und als ausreichend erklärt werden kann. Zu bedauern bleibt es allerdings, daß selbst hervorragende Gelehrte, unter anderen ein Mann wie Jakob Grimm, zur Stütze solcher kulturfeindlichen Ansichten herangezogen werden können. Er sagt an einer allen Widersachern moderner Bildungsbestrebungen wohlbekannten Stelle mit scharf zugespitzten Worten: „Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er für uns aufwendet, scheint mir unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das

Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in anderen Ständen verunglücken, sich hinterdrein dem Lehrgeschäft als einer ihnen noch gebliebenen Zukunft widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken, sondern nur klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt sei.“ Ich will mich auf eine Zergliederung und Widerlegung des verletzenden und unberechtigten Ausspruches hier nicht einlassen. Mag auch manchem die Autorität des großen Sprachgelehrten die Richtigkeit des Urteils verbürgen, für mich ist dieses Beispiel ein Beweis mehr dafür, daß auch große Männer auf einem Gebiete, das ihren Vorstellungskreisen und Gedankengängen etwas fern liegt, zu recht schiefen Urteilen gelangen können.

Von diesem düstern, durch die Schatten von Trakehnen noch besonders verdunkelten Hintergrunde hebt sich die Volksschule des größeren Teiles von Deutschland vorteilhaft ab. Solange und soweit Deutschland Industriestaat geworden und am Welthandel beteiligt ist, weiß man Wert und Bedeutung einer tüchtigen Volks- und Volksschulbildung wohl zu schätzen. Mehr als einmal kann man in hiesigen und auswärtigen Zeitschriften und Tagesblättern lesen, daß Deutschland sein siegreiches Vordringen auf dem Gebiete der industriellen Entwicklung, seine Stellung auf dem Weltmarkte nicht in letzter Linie der gründlichen durch die Volksschule vermittelten Vorbildung aller Volksklassen verdankt. Mit lebhaftem Bedauern wird namentlich in englischen Berichten über die wirtschaftlichen und industriellen Verhältnisse des Weltmarktes hervorgehoben, daß das Niveau der allgemeinen Bildung in Deutschland eine Höhe erreichte, mit der sie sich nicht vergleichen können. Die Rückwirkung solcher Urteile auf die Entschließungen der deutschen Regierungen, der Parlamente, Stadtverwaltungen und Gemeindevertretungen ist unverkennbar. Weil die allgemeine Volksbildung ein nicht unwesentlicher Faktor im wirtschaftlichen und politischen Leben geworden ist, sehen wir das Interesse an der Volksschule wachsen und die Ausgaben für dieselbe steigen. Und die deutschen Volksschullehrer werden mit Genugtuung und hoher Freude die Hinwegräumung aller der Hindernisse begrüßen, die einer steten und gedeihlichen Entwicklung der Volksschule bisher im Wege standen. Gipfelt doch ihr ideelles

Streben seit der Gründung des deutschen Lehrervereins in der Parole: Hebung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule.

Aber mit etwas Lesen, Schreiben und Rechnen und einigen auswendig gelernten Bibel-, Katechismus- und Gesangbuchstellen wird keine Volksbildung geschaffen. Mag in dunkeln Ecken und Winkeln des Vaterlandes dieses Bildungsziel als Feldgeschrei ertönen, die Kultur- und Bildungsfortschritte unserer Rivalen auf dem Weltmarkte werden den Regierungen, dem Bürger- und Arbeiterstand schon zur rechten Zeit ein anderes Lied predigen. Es wäre Verrat am Staat und am deutschen Volke, wenn wir uns auf dem Gebiete allgemeiner Bildung von den Nachbarvölkern überflügeln ließen. Ohne Kopf und Herz ist die Hand wenig oder nichts. Darum gilt es, auch in der Volksschule den ganzen Menschen zu fassen, ihn harmonisch zu bilden nach der intellektuellen, moralischen und ästhetischen Seite. Das Streben der unteren Volksschichten nach Bildung und besserer Lebenshaltung ist berechtigt, natürlich und unzerstörbar. Denn wer sich als notwendiges Glied am großen Wirtschaftsgetriebe eines Staates fühlt, der wird auch nicht zurückstehen wollen, wenn zu hohen geistigen Genüssen, die aus Wissenschaft, Literatur und Kunst erwachsen, geladen wird. Nichts kann niederdrückender und beschämender wirken, als im Arbeitskittel Wert und Würde des Menschen verschwinden zu sehen.

Der Volksschule werden die Kinder des Volkes zugeführt. Der Volksschullehrer steht vor einer schweren aber schönen Aufgabe. Er soll den Zögling in vieljähriger ununterbrochener Tätigkeit nicht nur mit einer stets wachsenden Summe von Kenntnissen ausrüsten, sondern auch Herz und Gemüt für alles Große und Gute begeistern und ihn befähigen, von den dargebotenen Genüssen mit sicherm Takt alles Herabziehende und Erstickende zu meiden und zu fliehen. Lernt der Schüler die Taten der Feldherrn und Fürsten bewundern, so soll er auch die Arbeit und die Not, das Kämpfen und Ringen des Volkes verstehen und begreifen lernen; nähren wir den Verstand mit arithmetischen Künsten, mit physikalischen Gesetzen und chemischen Formeln, pflegen und fördern wir die Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit, so soll auch der Sinn geweckt werden für alles Schöne in den Werken der Natur und der Kunst, soll das Herz erfüllt werden mit Liebe zum Vaterland und zu den Mitmenschen, aber auch mit Achtung vor fremder Eigenart, fremder Überzeugung und fremdem Verdienst, soll auch der Wille gelenkt werden zu rascher und edler Tat.

Daß dies hohe Ziel nicht von allen Lehrern erkannt und auch von den besten nicht immer vollständig und bei allen Schülern erreicht wird, ist sicher. Der offenen und versteckten Feinde, die es zu bekämpfen gilt, sind gar viele, und gewissen Kämpfern winkt ja nie der Sieg. Aber je größer die Lücke klafft zwischen Erhofftem und Erreichtem, zwischen Ideal und Wirklichkeit, um so höher muß der Einsatz von seiten der Volksschullehrerschaft sein.

Welches ist nun dieser Einsatz? Wie muß die Vorbildung des Standes beschaffen sein, dem eine so grundlegende und weitgreifende Aufgabe gestellt ist? Wer andere unterrichten, bilden will, muß selbst über ein so umfangreiches und tiefes Wissen verfügen, daß er in den Unterrichtsstunden stets aus dem Vollen schöpfen kann und nicht erst von Stunde zu Stunde den Stoff mühsam zusammenscharren muß. Nur wer frei und leicht über den Stoff verfügt, wird seine ganze Kraft und Kunst der Darbietung und Verarbeitung widmen können, der wird auch am wenigsten Gefahr laufen, sich in nichtige Kleinigkeiten und Einzelheiten zu verlieren.

Daß nicht jeder Volksschullehrer jedes Unterrichtsfach in seinem ganzen Umfange beherrschen kann, ist selbstverständlich; hier muß der Fachunterricht die Lücke im Wissen und Können des Einzelnen ersetzen. Sein Wissen und Bildungsstand aber sei derart, daß er den Arbeiten der Wissenschaft folgen, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung seinem eigenen Wissen einreihen und wenn notwendig und ersprießlich, für den Unterricht in der Schule nutzbar machen kann. Halbrichtiges, Veraltetes, Überwundenes hat auch in der Volksschule das Hausrecht verloren.

Der Deutschlehrer darf sich nicht zufrieden geben, wenn er den grammatischen und logischen Aufbau der Sprache und die Hauptwerke unserer Klassiker kennt; er muß sich auch heimisch fühlen in der neueren und neuesten Literatur und darf den großen Tagesfragen, z. B. der neuzeitlichen Entwicklung der Jugendschriftenfrage nicht tat- und interesselos gegenüberstehen.

Volkszählungen, statistische Tabellen und Reisebeschreibungen belehren uns, daß die Geographie ihr Antlitz von Jahr zu Jahr ändert. Bahn- und Kanalbauten schaffen neue Handelswege, Forschungsreisen in äquatorialen und Polargegenden erschließen uns die Kenntnis noch unbekannter Gebiete, Eroberungs- und Kolonialpolitik verschieben die Staaten- und Ländergrenzen, die Darstellungsformen auf Karten- und

Bildwerken werden verbessert und verfeinert. Wenn der Geographielehrer das früher erworbene geographische Wissen stets in alter Weise verwertet, wird er gar bald sehr viel unechte Ware an den Mann bringen. So wird auch der Lehrer der Naturwissenschaften und der Geschichte unausgesetzt auf eine Revidierung und Ergänzung seiner Fachkenntnisse bedacht sein müssen.

Aber das Wissen allein macht nicht den Lehrer; es ist nur die notwendige Vorbedingung für eine fruchtbare Lehrertätigkeit. Eine zweite Vorbedingung ist das gründliche Studium der gesamten Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, vor allem der Psychologie. Wer den menschlichen Geist beeinflussen, die feinsten und leisesten Regungen desselben klar erkennen, richtig deuten und für seine Zwecke benutzen will, der muß innig vertraut sein mit den Arbeiten und Werken derjenigen Männer, die in der Erforschung der Entwicklungsgesetze des menschlichen Geistes Hervorragendes und Bleibendes geleistet haben. Darum muß er Ursprüngliches schauen, die Originalwerke der forschenden und führenden Geister kennen und verarbeiten lernen und darf nicht mit einem Leitfaden der Psychologie und einigen Popularisierungsschriften abgefunden werden.

Dazu kommt noch ein Drittes. Unsere großen Psychologen und Pädagogen waren entweder hervorragende Philosophen oder schufen ihre Hauptwerke unter deutlicher Anlehnung an philosophische Systeme anderer. Ohne philosophische Schulung ist darum ein eingehendes Studium der Psychologie und Pädagogik unmöglich. Ja, ohne die philosophischen Grundlagen wird unsere ganze Bildung mit allen Eigenschaften des Oberflächlichen und Elementaren behaftet bleiben. Die Philosophie ist in gewissem Sinne der Bildungsmittelpunkt, der Nährboden für Geschichte und Naturwissenschaften, für Literatur und Kunst. Wer seinen Schiller ganz verstehen will, darf an der Philosophie Kants nicht vorübergegangen sein. Als der Kampf zwischen der Herbartschen Schule und ihren Gegnern am heftigsten tobte, führte Dittes den Hauptangriff, indem er die philosophischen Grundstützen des Herbartschen Lehrgebäudes zu erschüttern suchte. Das philosophische Denken ermöglicht es uns am ehesten, im Kampf der Meinungen festen Fuß zu fassen; und für die Männer, die Charaktere bilden wollen, wird eine gefestigte Weltanschauung zur Notwendigkeit Für den Volksschullehrer insbesondere, denn da muß immer die höchste Kraft eingesetzt werden, wo voraussichtlich die größten Widerstände zu erwarten und zu überwinden sind.

Es ist nun ohne weiteres klar, daß das heutige Seminar die soeben für die Vorbildung der Volksschullehrer aufgestellten Forderungen nicht erfüllt, bei seiner jetzigen Organisation und Besetzung mit Lehrkräften auch wohl nicht erfüllen kann. Wie unzureichend das durch das Seminar übermittelte Bildungsgut ist, lassen auch die behördlichen Maßnahmen erkennen, die auf die Weiterbildung des Lehrerstandes gerichtet sind. Die feste Anstellung wird an das Bestehen eines zweiten Examens, das Recht zur Leitung einer Schule an die Ablegung der Mittelschul- und Rektoratsprüfung geknüpft. Und selbst bei diesen Prüfungen bleibt der philosophische Bestandteil der Bildung vollständig ausgeschlossen. Es hieße auch, dem Privatstudium des Lehrers zu viel zumuten und würde ohne Schädigung der Schularbeit und der eigenen Gesundheit niemals erreicht werden können.

Bleiben aber die Forderungen zu Recht bestehen und ist das Ziel dem Privatfleiß nur in den seltensten Fällen und nur unter großen Opfern erreichbar, dann müssen wir uns nach einer Bildungsanstalt umsehen, die alle berechtigten Wünsche nach höherer Bildung befriedigen kann. Nichts liegt näher, als daß sich unsere Blicke auf die Anstalt richten, die bisher fast ausschließlich die höchste Bildung übermittelt hat, auf die Universität. Die Wegbezeichnung würde also lauten: Nur durch die Universität zum Volksschullehrer. Daß auf diesem Wege alle unsere ausgesprochenen und geheimen Wünsche der Erfüllung entgegenreifen, ist unbestreitbar. Doch erwächst uns die Pflicht, zunächst die Durchführbarkeit des so nahe liegenden Vorschlages zu prüfen. Unter der Voraussetzung, daß dem Seminar die Berechtigung zuerkannt würde, seine Abiturienten direkt zur Universität zu entlassen, würde der Bildungsweg eines Volksschullehrers die Teilstrecken Volks-, resp. Mittel- oder Realschule, Seminar, Universität aufweisen. Rechnen wir noch das Militärjahr dazu, so wird dieser Weg ohne Frage höchst umständlich, reichlich lang und gar zu kostspielig werden, zeitraubender und opferreicher sogar als der gewöhnliche Weg, der zu den höchsten Bildungsstufen führt. Niemand wird diesen Weg empfehlen können, niemand ihn gehen wollen. Dann können wir ruhig das Seminar als Bildungsanstalt für Lehrer ausschalten, über eine der höheren Schulen zur Universität aufsteigen und hierher auch das Studium der Pädagogik und die praktischen Übungen verlegen. Die vielbeklagte Ausnahmestellung wäre für immer zu Ende, und der zukünftige Volksschullehrer marschierte mit den übrigen Vertretern höchster Bildung, dem Juristen,

dem Arzt, dem Philologen, dem Mathematiker und Naturwissenschaftler sogleich in derselben Linie.

Aber jeder von Ihnen weiß, welche Geldopfer der Besuch einer höheren Schule in Verbindung mit dem Universitätsstudium erfordert. Nur die Wohlhabenden sind imstande, für ihre Kinder diesen Studiengang zu wählen. Bildet der Besuch der Universität für den Beruf eines Volksschullehrers die Voraussetzung, so wird das Rekrutierungsgebiet für diesen Stand in bedenklicher Weise eingeengt; die Volkskreise, aus denen die Volksschule zur Zeit ihre Lehrkräfte in erster Linie bezieht, wären in Zukunft nahezu vollständig ausgeschlossen. Die obige Voraussetzung würde alsa die Auslieferung der Volksschule an die besitzenden Klassen in sich schließen. Ob das der Volksschule zum Segen gereicht, möchte ich bezweifeln Wer mit und im Volke gelebt hat, seine Eigenarten, seine Anschauungen und Bedürfnisse kennt, seine Ausdrucksweise, sein Empfindungs- und Gefühlsleben zu werten weiß, ist für das Amt eines Volksschullehrers die geeignete Persönlichkeit. Weiter ist auch nicht daran zu denken, daß die Klasse der Besitzenden den neuen Bedarf an Intelligenzen decken kann, würde es sich doch um ein jährliches Mehr von mindestens 5000 akademisch gebildeten Lehrkräften handeln. Auch kann ich dic Befürchtung nicht unterdrücken, daß bei solcher Einrichtung gerade die minderbefähigten in den Volksschullehrerberuf gedrängt werden, während doch in der Volksschule die tüchtigsten Kräfte das reichste Arbeitsfeld finden würden.

Noch steht die Volksschule unter den Bildungsanstalten für die Jugend völlig isoliert da; kaum daß ein wenig betretener Pfad zur höheren Schule hinüberführt. Die höhere Schule entwickelt sich und trifft ihre Einrichtungen ohne Rücksicht auf die anders gearteten Verhältnisse der Volksschule; sie ist ängstlich auf die Wahrung und Erweiterung ihrer zahlreichen Privilegien bedacht; die Lehrer der verschiedenen Anstalten stehen sich fremd, fast feindlich gegenüber. Aus der Einseitigkeit und Ungerechtigkeit dieses Systems heraus ist der Gedanke der allgemeinen Volksschule geboren, der namentlich die Volksschullehrerschaft mit machtvoller Energie zustrebt. Durch die Einführung der allgemeinen Volksschule in Verbindung mit der Unentgeltlichkeit des Unterrichts erhält auch die Frage der Vorbildung des Lehrerstandes ein völlig verändertes Gesicht. Sinken die Selbstkosten für die Absolvierung aller organisch ineinander greifenden Bildungsanstalten auf ein Minimum herab, so können die wirklichen

Intelligenzen des gesamten Volkes den höchsten Bildungsstufen zugeführt werden. Die Einheitlichkeit des Bildungswesens und der Bildungsinstitute muß mit zwingender Notwendigkeit die Einheitlichkeit des Lehrkörpers, gleiche Vorbildung, gleiches Ansehen und gleiche Besoldung aller seiner Glieder nach sich ziehen. Wer wird mit unzureichenden Mitteln arbeiten wollen, wenn die besten Kräfte in genügender Zahl zur Verfügung stehen? Unsere Frage wäre gelöst Solange wir uns aber der neuen Ordnung der Dinge noch nicht erfreuen, müssen wir die Forderung des obligatorischen Universitätsstudiums für Volksschullehrer als undurchführbar bezeichnen.

Nun werden größere Kollegenkreise bei Aufwerfung der Bildungsfrage an ein obligatorisches Universitätsstudium wahrscheinlich gar nicht gedacht haben. Man ist zufrieden, wenn das Seminarabgangszeugnis seinen Inhaber zum Besuch der Universität berechtigt. Ob und wie weit von diesem Recht Gebrauch gemacht wird, die Frage bleibt vorläufig unentschieden und unerörtert. In dieser Richtung bewegten sich auch die mit vielem Beifall aufgenommenen Ausführungen des Professors Rehmke auf der Chemnitzer Versammlung. In der recht lebhaft geführten Zeitungspolemik über das Chemnitzer Referat ist meines Wissens von keiner Seite die akademische Bildung als notwendige Voraussetzung für den Volksschullehrerberuf betont oder gefordert worden. Der Meinung bin ich auch, daß der abgehende Seminarist den Umfang des Wissens und die Selbständigkeit des Urteils und des Charakters besitzt, um mit Erfolg studieren zu können, und um so erfolgreicher, wenn er sich von dem vielen studentischen Kleinkram möglichst fernzuhalten weiß. Ich werde auch mit keinem Worte opponieren, wenn das Seminar der Universität gegenüber mit Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule in die gleiche Front gerückt wird. Ist doch im Königreich Sachsen dies System bereits durchgeführt, wenn auch nicht im vollen Umfange. Betonen möchte ich aber von vornherein, daß durch die gewünschte neue Berechtigung die Lösung der Bildungsfrage weder durchgeführt noch auch nur angebahnt ist. Geradezu bedauerlich wäre es, wenn wir Volksschullehrer nach Erreichung des scheinbar hohen und glänzenden Zieles mit eingestecktem Schwert und erhobener Fahne diesen Teil des Kampfplatzes verlassen würden. Was hilft es viel, ein Recht erstritten zu haben, das wir benutzen und auszuüben nicht in der Lage sind? Hat das Seminar seine Schuldigkeit getan, so wird es den jungen Volksschullehrern an Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit, am Trieb zur

Weiterbildung, an Liebe zur Wissenschaft gewiß nicht fehlen; wohl aber fehlt es an den finanziellen Mitteln, die nun einmal für den mehrjährigen Besuch einer Universität erforderlich sind. Wie mancher heiße Wunsch sowohl für die eigene Person wie auch später für die begabten Söhne muß zurückgedrängt werden, weil die Überwindung der ökonomischen Schwierigkeiten sich als unmöglich erweist. Die Zahl der Lehrer, die an den Seminarkursus das Universitätsstudium schließt, wird deshalb nach erfolgter Berechtigung verschwindend gering bleiben; sie wird durch allerlei künstliche Mittel, wie Staatszuschüsse und Stipendien, nicht wesentlich gesteigert werden können. Die Unterbrechung des Studiums durch einige Jahre praktischer Tätigkeit an der Volksschule wird ebenso wenig die nötigen Mittel liefern, denn es ist bei der Dotierung der untersten Gehältsstufen gleich darauf Bedacht genommen, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Noch ist die Frage, ob die wenigen, die zur Universität gegangen sind, nach bestandenem Examen oder nach Erwerbung des Doktortitels wieder in die Reihen der Volksschullehrer zurückkehren werden. Doch das ist Nebensache; wichtiger dagegen ist folgendes: Wenn eine erweiterte und vertiefte Bildung für alle Lehrer gefordert werden muß, so kann es unmöglich genügen, wenn diese Bildung schließlich nur einigen Auserwählten zu teil werden kann. Das formale Recht zum akademischen Studium in allen Ehren; aber sich darauf beschränken, heißt die Vorbildung des Lehrers dem Spiel des Zufalls ausliefern. Außerdem besteht die Gefahr, daß diejenigen Methoden, die vielleicht auf anderem Wege zum erwünschten Ziele führen, unbeachtet und unbearbeitet liegen bleiben.

Ich muß an dieser Stelle noch eines Punktes Erwähnung tun, der in manchen pädagogischen Zeitschriften und auch von Professor Rehmke auf der Chemnitzer Versammlung besonders hervorgehoben ist. Nach seiner Meinung sind die studierten Lehrer die berufenen Schulleiter und Schulaufsichtsbeamten. „Wer die Schule leiten will", sagt er, „muß innerlich frei in seinem Berufe dastehen, frei über alle Fragen seines Berufes urteilen zu können." Gewiß; nur darf man mir nicht einreden wollen, daß diese löblichen Eigenschaften für den Lehrer nicht gerade nötig sind. Was vom Leiter der Schule an wissenschaftlicher Gründlichkeit und beruflicher Tüchtigkeit verlangt werden muß, das wird der Lehrer der Schule noch viel weniger entbehren können. Für die Bureauarbeiten und den Verkehr mit dem Publikum ist eine besondere wissenschaftliche Befähigung nicht erforderlich; die Voraus-

setzungen für den Verlauf und den Erfolg der Unterrichtsstunden sind für Lehrer und Leiter die gleichen; und im übrigen ist die Schule die vollkommenste, an welcher sich das Eingreifen des Leiters in den organischen Betrieb des Ganzen sich als überflüssig erweist. Gewiß wird die Erfahrung des gereiften Alters dem jungen Anfänger immer von Nutzen sein können; aber wenn der Lehrer wegen seines minderwertigen Bildungsganges der Leitung und Anleitung des Vorstehers sein Leben lang nicht entwachsen würde, so müßte ich den Zustand geradezu als unleidlich bezeichnen. Als innerlich freier Mann, der selbständig über alle Fragen seines Berufes urteilen kann, muß der Lehrer den Schülern gegenübertreten; mit halbfertigen Wesen, die erst aus den Belehrungen und Anweisungen des Vorgesetzten den zu beschreitenden Weg und die zielsichere Methode erkennen, ist der Schule nimmer gedient.

Die Volksschule den Volksschullehrern ist ein oft gebrauchtes Wort; es will besagen, daß aus den Reihen der Volksschullehrer die fähigsten und tüchtigsten Köpfe zu Schulleitern und Aufsichtsbeamten emporsteigen. Gegen fachmännische Leitung und Fachaufsicht wird sich wohl keine Stimme in der Lehrerschaft erheben. Als Freund der Volksschullehrer und ihrer Bestrebungen erkennt auch Professor Rehmke diesem Wunsche volle Berechtigung zu, und um dieses Ziel sicher zu erreichen, will er den akademisch gebildeten Volksschullehrern die höheren Rangstufen reservieren. Nach meiner Meinung aber wird das zu erstrebende Ziel gründlich verfehlt, wenn die unteren und oberen Rangstufen durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt werden. Ja noch mehr; wir können keinen größeren Fehler begehen, als wenn wir zwei Kategorien von Volksschullehrern schaffen, nämlich eine mit elementarer, die andere mit wissenschaftlicher Bildung. Damit tragen wir ein Element der Zersetzung in unsere Reihen, dessen auflösende Tätigkeit uns bald zum vollen Bewußtsein kommen wird. Es gibt kein besseres Mittel, die Einigkeit und Geschlossenheit unseres Standes und damit die Grundlagen unserer Macht und unseres Einflusses völlig und für immer zu vernichten. Wenn schon das ziemlich harmlose Mittelschulexamen oder gar die gänzlich belanglosen Unterschiede in der Art des Einjährigendienstes die Einheitlichkeit zu gefährden vermögen, was ist dann erst von der viel tiefer greifenden Scheidung der Lehrer in seminarisch gebildete und akademisch gebildete zu erwarten?

Die bisherigen Ausführungen haben also ergeben, daß die Univer-

sität als Bildungsinstrument für die Volksschullehrer kaum in Betracht kommt, nicht weil es an sich unbrauchbar oder untauglich ist, sondern weil die Verhältnisse zur Zeit den Lehrern seine Benutzung fast unmöglich machen. Wir mögen diese Tatsache aufs lebhafteste bedauern, aber wir müssen uns darin fügen; es ist uns nicht die Macht gegeben, die Verhältnisse in unserem Sinne zu ändern, Was nun? Müssen wir weiter im jetzigen Zustand der Unvollkommenheit verharren? Doch nur dann, wenn die bestehende Fachanstalt für Volksschullehrer keiner Umbildung, keiner Entwicklung und Ausgestaltung fähig ist. Es steht für mich ganz außer Frage, daß die Leistungsfähigkeit des Seminars noch wesentlich erhöht werden kann. Man bedenke nur, daß gut vorbereitete, intelligente und lernbegierige junge Leute dem Seminar sechs volle Jahre ohne jegliche Beschränkung zur Verfügung stehen. Wohl ist zur Vervollständigung der allgemeinen Bildung und zur theoretischen und praktischen Vorbereitung auf das zukünftige Amt geraume Zeit erforderlich; aber es liegt kein Grund vor, jedes Fach bei seinen ersten Anfängen wieder aufzunehmen, und es ist sicher nicht notwendig, daß die Unterrichtsweise immer in der gleichen einfachen und elementaren Form einhergeht. Die natürliche Entwicklung der Zöglinge und die ständige und verständige Einwirkung begabter Seminarlehrer darf doch nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben. Wenn die Abiturienten der höheren Schulen mit 18 Jahren die Reife für die Universität erlangen, so werden auch die Seminaristen im gleichen Alter den Grad der Einsicht und der Urteilskraft besitzen, um von den Einzeltatsachen zu großen und allgemeinen Gesichtspunkten aufsteigen und der wissenschaftlichen Unterweisung folgen zu können. Damit ist dann der Boden geebnet für die Einführung in die philosophische Kunstsprache und ein philosophisches Lehrgebäude, wie auch für die wissenschaftliche Behandlung wichtiger Fragen der Psychologie und der Pädagogik. Das Klassenzimmer kann zum Hörsaal werden. Sollte wegen Kürze der Zeit ein tieferes Eingehen in die Materie erschwert oder unmöglich gemacht werden, so ließe sich gegen die Verlängerung des Seminarkursus um ein Jahr kaum etwas Stichhaltiges einwenden. Zu bedauern bleibt es in diesem Zusammenhange, daß wir das Soldatenjahr nicht für das Studium zurückfordern können.

Mit dem Grundsatz, daß der Seminarunterricht in Stoff und Weise vorbildlich für den Unterricht in der Volksschule sein müsse, muß allerdings gebrochen werden. Dies Prinzip verdammt den Seminar-

unterricht zur Eintönigkeit und Unfruchtbarkeit, es erstickt das Interesse und lähmt den Trieb zum Vorwärtsschreiten, es kann nur Unaufmerksamkeit, Gleichgültigkeit und Langeweile erzeugen. Maßgebend für den Gang und die Methode des Unterrichts sei allein die Aufnahmefähigkeit des Zöglings, seine zunehmende Einsicht, der stets wachsende Trieb und Wunsch, aus den engen Tälern aufzusteigen in freie und aussichtsreiche Höhen. Die Verwendung der gesammelten Wissensschätze für die spätere Berufsarbeit ist Sache der speziellen Methodik und der praktischen Übungen, und für diesen Betrieb besitzt das Seminar in seinem Anschauungsmaterial, der Übungsschule und deren Lehrkräften die vorzüglichsten Einrichtungen. Zerstören wir auch den Grundirrtum, daß wissenschaftliche Gründlichkeit in Verbindung mit pädagogischer Einsicht je der elementaren Behandlung der Unterrichtsstoffe gefährlich werden könnte.

Freilich erschöpfen und ausschöpfen läßt sich kein Fach. Das kann die Universität nicht, das kann das Seminar noch viel weniger. Das zu verlangen ist auch nicht meine Absicht. Aber das Seminar soll dem Privatstudium die Pforten öffnen und die Wege ebnen. Der abgehende Seminarist muß wissen, was ihm zur Vollendung noch fehlt; er muß aber auch fühlen, daß die fern und abseits liegenden Erkenntnisgebiete seinem Privatfleiß zugänglich und erreichbar sind; wenn er ferner die Überzeugung gewinnt, daß jede Erweiterung der Grenzen seiner Erkenntnis ihm selbst Befriedigung gewährt und seine Berufsarbeit hebt und fördert, so dürfen wir sicher sein, einen Menschen gewonnen zu haben, der jeden Stillstand als Rückgang empfinden wird.

Diese Pflicht erfüllt das Seminar aus verschiedenen Ursachen nicht. Der Seminarist hört und lernt die Namen der großen deutschen Philosophen, aber ihre Werke folgen ihnen nicht nach. Die Bibliothek eines Seminaristen ist in jedem Betracht ein gar kümmerliches Ding. Die Seminaristen erfahren aus der Biographie Schillers, daß der Dichter während der Dresdener Zeit Geschichte und Philosophie, besonders Kant studierte und daß die philosophischen und ästhetischen Abhandlungen die Frucht dieses Studiums waren, aber zu Kant selbst wie zu seinen Vorgängern und Nachfolgern führt kein Weg. Da fehlen dann dem jungen Lehrer nach Verlassen der Anstalt jegliche Anknüpfungspunkte; gar mancher möchte sie kennen lernen, die Welt der Kant, Fichte, Hegel, Spinoza; die meisten werden nach einigen erfolglosen Versuchen erschrecken, verzagen und verzichten.

Bleibt die Philosophie auf dem Seminar ganz unberücksichtigt, so ist wieder auf anderen Gebieten die Ausbeute gar zu dürftig und winzig, weil sich der Vortrag des Lehrers und die Lektüre des Zöglings auf mehr oder minder ausführliche Leitfäden beschränken. Man begeht gewiß ein Unrecht, wenn man die Leitfäden allgemein verdammt, aber verhängnisvoll wird deren Benutzung, wenn dadurch die Wege zu den grundlegenden Werken der Meister geradezu versperrt werden. Zu den vornehmsteu und dankbarsten Aufgaben eines Lehrers rechne ich das Studium der Psychologie, das eigentlich, solange der Lehrer in der Berufsarbeit steht, nie gänzlich ruhen sollte. Die Durcharbeitung eines Lehrbuches der Psychologie und die Einprägung seines Inhalts bildet aber nur den Anfang, schafft nur die Grundlagen, die für die freie und selbständige Beschäftigung mit dem Gegenstande freilich vorhanden sein müssen. Leider begnügt sich das Seminar mit diesem Minimum, das unbegreiflicherweise sich auch bei den späteren Prüfungen als ausreichend erweist. Dadurch wird gar leicht die allem Fortschritt sehr gefährliche Vorstellung erweckt, als ob in einem solchen Lehrbuch der Weisheit letzter Schluß enthalten und darum eine Erweiterung des Wissensgebietes nicht unbedingt erforderlich sei. Wie vervollständige und vervollkomme ich mein psychologisches Wissen? Welche Schriften, Bücher, Werke muß ich lesen und studieren, wenn ich die psychologischen Grundlagen des Unterrichts und aller Erziehung im ganzen Umfange beherrschen will? Diese und ähnliche Fragen sollte der abgehende Seminarist zu stellen und zu beantworten gelernt haben. Unausrottbar muß der Wunsch und Trieb in ihm lebendig sein, tiefer in die Geheimnisse seelischer Vorgänge einzudringen. Hier ist auch der Punkt, wo die Lehrer der forschenden Wissenschaft wesentliche Dienste leisten können, wenn sie im täglichen Umgang mit geistig sich entwickelnden Kindern sorgfältig zu beobachten und das Beobachtungsmaterial richtig zu ordnen und zu gruppieren verstehen. Ein weites Feld wissenschaftlicher Betätigung öffnet sich uns, das bisher fast gänzlich brach gelegen hat. Reichen Gewinn würde auch die unterrichtliche Praxis davontragen, deren theoretische Begründung und Weiterentwicklung zwar den Volksschullehrern in erster Linie zu gute gekommen, aber selten oder nie von ihnen ausgegangen ist.

Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit noch auf einige andere Partien des Seminarunterrichts lenken. In allen Klassen steht die Geschichte mit mehreren wöchentlichen Stunden auf dem Seminarlehrplan. Die

gesamte Tatsachenreihe vom Keilschriftzeitalter bis zu den neuesten Ereignissen zieht an den Seminaristen vorüber. Für den Vortrag des Seminarlehrers wie für die gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes durch den Zögling bildet wieder ein Leitfaden der Geschichte die Grundlage. Ein tieferes Eindringen verbietet sich von selbst, wenn die letzten Abschnitte auch noch mit abgetan werden sollen. Zu einer Abwechselung in der Methode der Darbietung findet sich kaum Gelegenheit. Ich will die Notwendigkeit und den Nutzen einer Gesamtübersicht über den Wechsel des Schauplatzes und der Zustände, über das Streben der Menschheit nach höheren und edleren Daseinsformen nicht bestreiten; aber da es dabei auf absolute Vollständigkeit nicht ankommt, so ließe sich ein Längsschnitt durch die Geschichte wohl in kürzerer Zeit herstellen, zumal ja auch die Schule schon ein Stück Vorarbeit übernommen hat. Damit wäre Zeit gewonnen, und die schulmäßige Art der Darstellung könnte durch eine Methode abgelöst werden, die der wachsenden Intelligenz und der zunehmenden Fassungskraft der Zöglinge besser entsprechen würde. Wer einmal eine Reihe von Vorträgen über einen engbegrenzten Zeitabschnitt gehört hat, dem wird der Unterschied gegenüber der früheren Behandlung im Seminar deutlich zum Bewußtsein gekommen sein. Also eine bestimmte Epoche im Werdegang der Menschheit trete in den Mittelpunkt der Betrachtung. Was charakterisiert sie? Welches sind die ökonomischen Grundlagen, die Besitz-, Erwerbs- und Betriebsformen, die politischen und sozialen Zustände, die Bildungs- und Rechtsverhältnisse, die Verkehrswege und Handelsbeziehungen? Wie entstanden und verliefen, was bezweckten und wohin führten die kriegerischen Verwicklungen? Welche Entwicklung zeigten Wissenschaft, Literatur und bildende Kunst, welche Werke von Bedeutung entstanden? Die Personenfrage scheidet nicht aus; Fürst und Feldherr, Forscher und Reformator, Dichter und Künstler, Entdecker und Erfinder werden dabei auch zu ihrem Rechte kommen. So packt der Seminarlehrer das Interesse des Zöglings für geschichtliche Stoffe, das Verständnis für geschichtliche Fragen wird geschärft, und wenn ein zureichender Literaturnachweis über die geschilderte Epoche gegeben ist, so kennt der junge Lehrer die Richtung des späteren Studiums, so weiß er die Mittel und Wege, andere Geschichtsperioden gleichfalls planmäßig und gründlich zu bearbeiten.

Ihrer Bedeutung entsprechend sind im Seminar auch die mathematischen Fächer mit einer genügenden Anzahl wöchentlicher Stunden

bedacht. Aber Zeit und Erfolg scheinen mir auch hier nicht im richtigen Verhältnis zu stehen. Verweile bei den Elementen! ist zwar ein guter pädagogischer Grundsatz, doch verfolgt man im Seminar denselben mit solcher Beharrlichkeit, daß nicht einmal die Elementar-Mathematik in ihren Hauptpartien durchgearbeitet werden kann. Von höherer Mathematik ist höchstens einmal insofern die Rede, als leise angedeutet wird, daß sie allein imstande sei, dieses oder jenes interessante Problem auf elegante und bequeme Weise zu lösen. Wie sie das macht, bleibt vollständig in Dunkel gehüllt. Jedem Seminaristen muß sich die Überzeugung aufdrängen, daß die höhere Mathematik mit Formen und Verhältnissen arbeite, die seinem Verständnis unerreichbar sind. Und doch ist der Differentialkalkül nicht schwerer zu begreifen als irgend ein anderes algebraisches oder geometrisches Verfahren, und der Weg dahin wird auch keines Seminaristen Fuß straucheln lassen. Ich will den Gedanken, ob und wie weit der Seminarunterricht in diese Gebiete einzudringen vermag, in welcher Weise ferner die Mathematik zur Belebung des Unterrichts in der mathematischen Geographie und in den Naturwissenschaften herangezogen werden kann, hier nicht weiter verfolgen, möchte aber an dieser Stelle noch kurz in die Erörterung eines anderen Punktes eintreten.

Fähigkeiten und Begabung der Seminaristen sind verschieden; der eine folgt noch leicht, wo einem andern schon die Kraft zu versiegen beginnt; den einen zieht das Interesse mehr zu den humanistischen Fächern, ein anderer wird mit größerem Eifer und Fleiß sich der Mathematik und den Naturwissenschaften zuwenden. Bestimmt nun die Durchschnittsbegabung allein das Ziel des Unterrichts, so werden beide Gruppen zu kurz kommen und aller Wahrscheinlichkeit nach sich in ihren Erwartungen getäuscht sehen. Sollten sich nicht Veranstaltungen und Einrichtungen treffen lassen, wodurch die abweichenden Interessen, Neigungen und Wünsche befriedigt werden können? Es dürfte nicht allzu schwierig sein, an geeigneter Stelle das ewige Einerlei des Frage- und Antwortspiels durch Vortragsreihen und Übungskurse zu ersetzen, die auch weitergehenden Anforderungen genügen. Dadurch könnte der Abstumpfung des Interesses und dem Nachlassen der Spannkraft am wirksamsten entgegengearbeitet werden. Nicht in dumpfer Resignation, sondern mit dem freudigen Gefühl und dem stolzen Bewußtsein, aus eigener Kraft an seiner Weiterbildung arbeiten zu können, muß der Seminarist die Anstalt verlassen. Die Gelegenheit kommt dem mutigen Vorsatz

immer auf halbem Wege entgegen. Hamburg beispielsweise besitzt eine ganze Reihe vorzüglicher Bildungsinstitute, die sowohl dem wissenschaftlichen Arbeiter und Forscher als auch dem Literatur- und Kunstfreund volle Befriedigung gewähren. Die Seminarkurse finden ihre natürliche Fortsetzung und Ergänzung in dem von der hiesigen Oberschulbehörde eingerichteten und vortrefflich organisierten öffentlichen Vorlesungswesen.

Auf die kritische Betrachtung und Beleuchtung anderer Unterrichtsfächer will ich verzichten, da ich mich weder berufen noch verpflichtet fühle, einen neuen Seminarlehrplan in allen Einzelheiten festzustellen. Es kam mir darauf an, klar zu legen, welchen Geist eine Seminarreform atmen muß, wenn die Zeit, die der Volksschullehrer auf die Vorbereitung für sein Amt verwendet, in der intensivsten Weise ausgenutzt werden soll. Es wäre zu wünschen, wenn sachkundige und freidenkende Seminardirektoren und Seminarlehrer zu einer solchen Reformfrage in Wort und Schrift Stellung nehmen würden. Im freien Austausch und Kampf der Meinungen erhält die Idee erst ihren vollen Gehalt und ihre richtige Begrenzung.

Lehrer H. Möller, Hamburg.

12. Elternabende.

Die Volksschule ist das Institut für Volksbildung im weitesten Sinne des Wortes. Sie ist für den größten Teil des Volkes nicht nur die erste, sondern die einzige Bildungsstätte. Wie der Schiffer sich vorbereitet, wenn er den sichern Hafen verläßt und sich dem sturmbewegten Meere anvertraut, so ziehen aus der Volksschule alljährlich Tausende in das Leben hinaus, oft jedoch nur wenig für diese Reise und ihren Gefahren vorbereitet. Ist diese Tatsache Schuld der Schule? Gewiß nicht allein; denn sie ist redlich bemüht, die ihr gesteckten Aufgaben zu lösen, das gestellte Ziel zu erreichen. Der heutige erziehende Unterricht hat es nicht nur auf die intellektuelle Bildung abgesehen, sondern vielmehr auf die Bildung des ganzen Menschen, also vor allem auf die Beeinflussung des Gemüts und des Wollens. Herbart sagt:

„Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die Seele des Kindes zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich auflösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt."

Die berufsmäßigen Pädagogen sind aber nicht die einzigen Erzieher

in der Kulturgesellschaft, Erzieher ist im Grunde genommen jedes menschliche Wesen, das mit minder weit entwickelten Individuen zusammenkommt. Instinktiv läßt sich jeder Mensch von jedem ihm in einer Hinsicht Überlegenen nicht nur augenblicklich lenken, sondern auch dauernd beeinflussen. Somit ist gewissermaßen der ganze menschliche Organismus ein einziges Erziehungsinstitut. Aus diesem Grunde darf auch die Schule nicht den Anspruch erheben, ihrerseits die Jugend selbständig zu bilden, oder wohl gar die allein maßgebende Erziehungsgewalt zu sein. Der Schüler schaut mit seinen frischen Augen in der Welt umher und findet seine Ideale, nicht nur in der Schulstube, sondern überall, unter den Kameraden, unter den aus der Schule entlassenen Jünglingen und Jungfrauen, bei Vater und Mutter. Freilich handelt es sich hier nur um die erziehlichen Einflüsse, deren sich das Kind freiwillig, instinktiv hingibt, nicht um diejenigen, unter die es gezwungen wird; doch diese Einflüsse sind nicht minder wirkungsvoll, als die absichtlichen, pädagogischen Bemühungen. Auch die Schule soll durch ihre ganze Organisation, durch die Persönlichkeit des Lehrers, die äußere Schuleinrichtung, durch Lehrstoff und Lehrweise eine Macht darstellen, der sich das Kind instinktiv unterordnet, der es sich aber nicht nur beugt, sondern die sein ganzes Gemüt erfüllt, in die es hineinwachsen möchte, die ihm Ehrfurcht und Liebe zugleich abnötigt. Alles, was geeignet ist, Schule und Lehrer nach dieser Seite zu fördern, hat eine weitgreifende sozial-pädagogische Bedeutung.

Doch auch auf dem Gebiete des absichtlichen pädagogischen Einflusses ist die Schule nicht Alleinherrscherin. Sie tritt hier in Konkurrenz mit dem Hause. Der zwischen Haus und Schule geteilten Erziehungsarbeit gegenüber steht nun das gemeinsame Erziehungsziel: Ausgestaltung der Persönlichkeit zu einem sittlichen Charakter. Die Grundlage der Charakterbildung ist nun, wie schon gesagt, die Einheit der Gedankenwelt, die Kontinuität der Gedankenentwicklung. Hieraus folgt, daß Haus und Schule in völliger Gemeinsamkeit und Einheit handeln, daß ihre Bildungsrichtungen konvergieren müssen, wollen sie ihr gemeinsames Ziel im Menschen erreichen. Bis zum schulpflichtigen Alter liegt dem Hause allein die Sorge für die Erziehung des Kindes ob.

In dieser Zeit schafft es mit seinen Elementen des geistigen Lebens den Kristallisationspunkt der Persönlichkeit. Dieser ist das Produkt der in der Bewegungssphäre des Kindes auftretenden Anschauungen,

Vorstellungen, der Gefühle, Gewohnheiten, Neigungen und Bestrebungen. Mag das erste Bildungswerk noch so sporadisch sein, es ist doch von grundlegender Bedeutung. In der ersten Vorstellungs- und Gefühlswelt werden die Hauptzweige des Charakters festgelegt und die notwendigen Bausteine zur planmäßigen Charakterbildung geliefert.

Das Haus setzt nun seine Einwirkung auf das Kind in derselben Weise und in derselben Richtung fort, wenn die Erziehung der Schule einsetzt. Um nun die begonnene Einheit planmäßig weiter zu entwickeln, muß die Schule an die Arbeit des Hauses anknüpfen. Versäumt sie den Anschluß, ignoriert sie das durch Natur und Menschenleben, durch Erfahrung und Umgang gelegte Fundament, durchschneidet sie die Beziehungen, die das Kind mit den Dingen und Menschen angeknüpft hat, so wird sie, wenn sie sich über die Stufe der bloßen Vermittelung zusammenhanglosen Wissens erhebt, im Schüler eine zweite Persönlichkeit heranbilden, die zu dem schon vorhandenen Lebens-Ich im Gegensatz steht. Der geteilten Erziehung gegenüber fordert eben das gemeinsame Erziehungsziel von der Schule auf dem gelegten Grunde weiter zu bauen. Der häusliche Erfahrungsschatz bietet ihm synthetisches Material, da derselbe der wirklichen Welt entnommen ist, die auf der Stufe der Synthese zur Verarbeitung gelangt, und der häusliche Erfahrungsschatz bildet mit dem ganzen wirklichen Leben das Gebiet, innerhalb dessen auf der Stufe der Methode die Anwendung der gewonnenen Kenntnisse erfolgt.

Da nun Haus und Schule an demselben Ziele arbeiten, so ist es begreiflich, daß dieses Ziel um so eher und um so sicherer und vollständiger erreicht wird, je mehr die beiden einander unterstützen, je gemeinsamer und einträchtiger sie ihre Erziehungsarbeit verrichten; arbeiten sie einander entgegen, so müssen beide Schaden davon haben.

Hieraus folgt:

I. *Haus und Schule* müssen in ihrer pädagogischen Einwirkung auf das Kind in *möglichste Übereinstimmung gebracht* werden. Darum ist eine möglichst *persönliche Verständigung über Erziehungsfragen* zwischen beiden von grundsätzlicher Bedeutung.

Wie steht es nun mit der Verbindung zwischen Schule und Haus, und welche Mittel sind vorhanden, diese herzustellen?

Über die Notwendigkeit einer nähern Verbindung dürfte Einstimmigkeit herrschen, klar erkennbare Tatsache dürfte auch sein, daß diese Ver-

bindung oft eine überaus lose ist. Ist das Kind an das schulpflichtige Alter herangewachsen und es soll der Schule zugeführt werden, so herrscht ja meistens im Hause reges Interesse für die Schule und ihre Lehrer. Im Laufe der Schulzeit schwindet aber dieses Interesse, immer gleichgültiger wird das Haus gegen die Wirksamkeit der Schule und in späteren Jahren kennen sehr häufig die Eltern nicht einmal den Namen des Lehrers ihrer Kinder. Der größte Teil des Volkes hat eben keinen Begriff mehr davon, daß die Schule nur eine Ergänzung des Hauses ist, ein Institut, das der Familie helfend und fördernd zur Seite stehen soll. Eine solche mangelhafte Verbindung muß bedauerliche Folgen haben, statt daß die Eltern die Arbeit der Schule unterstützen, untergraben sie diese wissentlich oder unwissentlich.

An Mitteln, die Harmonie zwischen Schulerziehung und häuslicher Erziehung herzustellen, fehlt es nicht. Ein solches liegt in allererster Linie im Schulleben selber, darum muß den Eltern Gelegenheit geboten werden, in dieses hineinblicken zu können, von ihm Kenntnis zu nehmen. Solche Einblicke gestatten die Schulfeiern der verschiedensten Art, zu denen die Eltern eingeladen werden müßten, die Aufnahme und die Entlassung der Schüler, auch Klassenspaziergänge und Schulfeste. Bei allen diesen Gelegenheiten gibt es vom innern Schulleben eine Menge zu sehen und zu hören. Andre Mittel sind noch schriftliche Mitteilung von wichtigen Dingen an die Eltern, sowie Hausbesuche von seiten des Lehrers. Diese letztern sind besonders wichtig, weil sie die Kenntnis des Elternhauses und ihrer Bewohner vermitteln. Wir müssen täglich selbst lernen, und das können wir auch von den einfachsten Leuten im Volke. — In den Sitten und Gebräuchen, den Spichwörtern und volkstümlichen Bezeichnungen steckt ein ungeheurer Schatz von Pädagogik, der lange noch nicht gehoben ist. Kenntnis des Volkes verbürgt Erfolg der pädagogischen Arbeit. Wer sich mit den Anschauungen und Gewohnheiten seiner Gemeinde ohne Not, aus bloßer Unkenntnis in Widerspruch setzt, erschwert sich selbst die Arbeit. Nicht bloß die Kinder sind Objekte der erzieherischen Tätigkeit, sondern auch die Eltern und die Geschwister. Wer diese zum Gegner hat, ist lahmgelegt, wer sie für sich hat, segelt mit halbem Winde vortrefflich.

Alle diese Mittel und noch verschiedene andre, richtig gehandhabt, können sehr wohl zu dem gewünschten Ziele führen, wenn die eine Voraussetzung vorhanden ist, daß Schule und Lehrer die Autorität im Eltern=

hause genießen, die ihnen zukommt. Leider wird aber der Einfluß des Lehrers im äußern und innern Schulleben mehr und mehr herabgedrückt. Außerdem sorgt der Schulbüreaukratismus mit Reglementieren und Uniformieren dafür, daß der Einfluß und der gute Wille der Eltern, selbst wenn er vorhanden sein sollte, von selbst bald erlahmt.

Hieraus folgt:

II. Wenn die Autorität von Schule und Lehrer die rechte ist, wenn die Schulverhältnisse äußerlich und innerlich nach allen heute an sie gestellten Ansprüchen entsprechen, dürften die vorhandenen Mittel, richtig gehandhabt, genügen, um das Band zwischen Haus und Schule segensreich zu knüpfen und fest zu erhalten.

Als ein weiteres Mittel, um zielbewußt und planmäßig auf eine Läuterung und Vervollständigung der im Volksbewußtsein vorhandenen pädagogischen Anschauungen hinzuwirken und so ein Zusammenwirken von Haus und Schule auf gemeinsamer Grundlage zu schaffen, werden auch die Elternabende bezeichnet. Es sind dies freie Zusammenkünfte der Eltern und Lehrer, in denen Erziehungsfragen, namentlich solche, die von allgemeinem Interesse sind, gemeinsam besprochen werden. Die gemeinsame Beratung hat den Zweck, zwischen Haus und Schule Übereinstimmung zu schaffen und beide zu einem herzlichen Bunde zu vereinen. Sie sind nur ein Glied in der Kette der volkspädagogischen Maßnahmen und aus der Erkenntnis hervorgegangen, daß nur Aufklärung, Bildung und Erziehung die Schäden heilen können, die am Marke unsers Volkes zehren. Einen wirklichen Erfolg wird man damit nur erzielen, wenn im übrigen alles im Schulleben in Ordnung ist. Mit Elternabenden die kranke Schule überhaupt kurieren zu können, wird kein ernster Pädagoge versprechen. Diese Abende übrigens als Elternabende zu bezeichnen, erscheint mir nicht ganz sachgemäß, denn die von der Schule ausgehende Einwirkung soll sich auf alle Erwachsenen erstrecken, besser würde deshalb die Bezeichnung „pädagogische Abende“ sein. Doch das Etikett tut nichts zur Sache. Ehe wir jedoch zur Einrichtung dieser Abende übergehen, müssen wir uns noch fragen, welchen Nutzen bezw. Segen man sich im einzelnen von diesen Abenden verspricht.

Zuerst mißt man ihnen eine allgemeine soziale Bedeutung bei, indem sie die Schäden, die am Volkswohl zehren, durch Aufklärung, Bildung und Erziehung mildern sollen; dann sollen es aber auch eini-

gende Sammel- und Mittelpunkte werden, dazu bestimmt, soziale Gegensätze zu vermindern. Direktor Frick in Halle führte an einem Elternabende 1891 folgendes aus:

„Was auch sonst uns trennen, in vielerlei Parteien spalten möchte, in Liebe, Hingebung und Sorge für die Kinder sind wir alle einig. Bei der Wahl der Erziehungsmittel ist freilich nicht überall Einigkeit vorhanden, darum muß sich das Haus von der Schule mehr und mehr leiten lassen, es muß alles tun, um der Schule die schwere Aufgabe leicht zu machen; es darf die Autorität der Schule und der Lehrer nicht untergraben, nicht durch Wort und Beispiel die jugendliche Seele in Zwiespalt und Zweifel jagen, sondern es muß den Kindern reine, tiefgehende Jugendeindrücke als das schönste Erbgut fürs Leben schaffen, sie vor unheilvollen Zerstreuungen und Anfechtungen, sowie eitlen Vergnügungen bewahren.“

Neben diesem allgemeinen Nutzen verspricht man sich von den Abenden eine Reihe besonderer Vorteile. Sie bieten den Eltern Gelegenheit, sich leicht und angenehm nützliche Kenntnisse zu erwerben, deshalb sind sie geeignet, ihnen das Gewissen zu schärfen, in der Richtung, daß die Eltern ihren Pfleglingen in Zukunft eine erhöhtere Sorgfalt zuwenden, und sie werden sich dann auch vor solchen Unbedachtsamkeiten hüten, durch die das Erziehungswerk oft erschüttert wird. Doch auch der Schule, sowohl ihren äußern, als auch ihren innern Einrichtungen werden sie in Zukunft eine erhöhtere Bedeutung beimessen, das Kind zur Erfüllung der Schularbeiten anhalten und sich um die Schularbeiten bekümmern.

Wenn dies geschieht, so werden sie auch das Bedürfnis empfinden, sich in entscheidenden Fragen der Erziehung mit dem Lehrer ins Einvernehmen zu setzen, um ihm die an den Kindern gemachten Beobachtungen mitzuteilen, ihm ihre Hoffnungen und Besorgnisse auszudrücken, und Mitteilungen dieser Art sind ja jedem Lehrer stets erwünscht. Bei diesen Abenden muß die Schule der gebende, das Haus der lernende Teil sein, keineswegs aber dürfen sie zu einem Forum werden, wo über gemachte Fehler oder Übereilungen abzuhandeln ist.

Die schönste Frucht dieses Zusammenwirkens würde aber darin liegen, daß Einfluß gewonnen werden müßte auf das Verhalten der halbwüchsigen Jugend und der sittlich Unzuverlässigen.

Wir sagen deshalb:

III. Sowohl für die Verknüpfung von Schule und Haus, als auch für die Pflege des pädagogischen Denkens in der Bevölkerung können Elternabende segenbringend sein, weshalb ihre Einrichtung, wo die Verhältnisse erfolgverheißend sind, zu empfehlen ist.

Es bleibt nun noch übrig Einrichtung und Verlauf der Elternabende nach den bisher gemachten Erfahrungen zu berichten. Man hat Elternabende für weitere und solche für engere Kreise zu unterscheiden. Die erstern haben die Aufgabe, möglichst alle Erziehungspflichtigen, die für eine Schule in Betracht kommen, sowie sonstige Freunde und Förderer der Schule, zur gemeinsamen Besprechung zu vereinigen. In diesem Falle muß die Veranstaltung und Leitung der Versammlung von seiten der Schule, bezw. des Schulleiters ausgehen. Durch Kinder und Tageszeitungen muß auf Zeit und Ort der Versammlung hingewiesen, ebenso muß die Tagesordnung bekannt gegeben werden. Solche Abende sind abgehalten worden in Halle, Penig, Dohna, Mügeln und auch noch an anderen Orten. Alle haben im großen und ganzen denselben Verlauf genommen. Im Mittelpunkt des Abends standen stets ein oder mehrere Vorträge, daran schlossen sich an einigen Orten Besprechungen, an andern nur ein gemütliches Zusammensein mit den Eltern, oder aber der Abend wurde durch Mitteilung des Schulleiters an die Eltern geschlossen. Auch Ausstellungen von Schülerarbeiten hat man mit den Abenden verknüpft. Um die Besprechungen und die Anfragen der Eltern von vornherein in die richtigen Bahnen zu leiten, hat man an einigen Orten einen Fragekasten eingerichtet. Die gehaltenen Vorträge behandelten im wesentlichen folgende Themen:

Wie beschäftigen wir unsre Kinder an langen Winterabenden? Was kann das Elternhaus zur Pflege des Gehörs und der Stimme tun, um die Kinder in geeigneter Weise für den Schulunterricht, insbesondere den Gesangunterricht vorzubereiten? Das Arbeitsgerät unsrer Kinder. Die Berufswahl. Was ist beim Lesen und Schreiben in gesundheitlicher Beziehung besonders zu beachten? Wodurch kann das Haus die Tätigkeit der Schule besonders unterstützen? Andre von vielen Seiten zur Behandlung vorgeschlagenen Themen sind: Der kindliche Körper und seine Pflege. Körperbau mit anschließenden Gesundheitsregeln. Welche Vorteile hat die Nasenatmung für die leibliche und geistige Gesundheit? Über Gesundheitspflege im schulpflichtigen Alter. Die Eigenart unsrer Kinder. Die häuslichen Schularbeiten. Belohnung und Strafe. Erziehung zum Gehorsam. Aufrichtigkeit und Lüge. Vom Spiel unsrer Kinder. Abende dieser Art können segensreich wirken, wenn sie ordentlich vorbereitet sind. An ihnen ist Gelegenheit geboten, in weitern Kreisen ein besseres Verständnis für die Arbeit

und die besonderen Aufgaben der Schule anzubahnen, die Tätigkeit des Erziehers ist ja eben einer so vielfachen ganz schiefen Beurteilung ausgesetzt. Zudem bietet ja auch den Eltern ein solcher Abend Gelegenheit, Erkundigungen einzuziehen über Fleiß und Fortschritte ihrer Kinder ꝛc.

Über den Erfolg solcher Abende wird aus Halle berichtet:

„Die Erfahrungen, die bei Abhaltung von Elternabenden an der Bürger-Mädchenschule (Mittelschule) der Francke'schen Stiftungen gemacht worden sind, sind durchaus ermutigender Art. Die Einrichtung fand die ungeteilte, freudige Zustimmung der Familien. Von etwa 400 Schülerinnen erschienen durchschnittlich 350 Angehörige, die Mütter in der Mehrzahl. Das Interesse an den Verhandlungen war das lebendigste. Die Bitte, erwachsene Töchter zuzulassen, und so den Elternabend zum Familienabend zu erweitern, wurde immer häufiger und dringender. Die Vorträge, Mitteilungen und Belehrungen wurden durchweg mit Verständnis und Zustimmung, ja mit einer gewissen Hochachtung aufgenommen. Die Debatten bewegten sich in mäßigem Umfang und immer in erwünschter Richtung zur Unterstützung solider Erziehung. Eine gewisse Scheu, vor so großer Versammlung das Wort zu ergreifen, war allerdings nicht zu verkennen. Bedenken wurden nur selten und in höflicher Form vorgebracht. Es war deutlich zu merken, wie die allermeisten Eltern erst jetzt einen Einblick in die zielbewußte Tätigkeit der Schule, in die Sorgfalt und Planmäßigkeit, in die Mühseligkeiten und die Beschwerden der Erzieharbeit erhielten und dadurch erst zur Wertschätzung der Schule, der Lehrer und ihrer Arbeit gelangten. Das Vertrauensband zwischen Schule und Elternhaus befestigte sich aufs erfreulichste, und die Rückwirkung auf die Schülerinnen ist unverkennbar. Mit der Schuldisziplin haben wir nicht die geringste Beschwerde hinsichtlich des Einvernehmens mit dem Elternhause."

Die guten Erfahrungen kommen zum großen Teil daher, wie die Hallenser selbst zugeben, daß die Eltern der Schülerinnen den besseren Bürgerkreisen angehörten, und doch hat man auch selbst schon hier den Elternabend zum Familienabend ausgestalten müssen.

Nicht ganz so dauernd erfreulich sind die Berichte von andern Orten. Vielfach hat man deshalb neben den pädagogischen Vorträgen noch andre Mittel angewandt, um die Eltern mit Interesse für diese Abende zu erfüllen. Man hat Vorträge auf die Tagesordnung gesetzt, die nur lose oder gar nicht unmittelbar mit dem Schulleben in Verbindung standen, oder man hat durch musikalische Darbietungen solche Abende zu verschönern gesucht. Die Themen zu den Vorträgen an diesen Abenden werden dann in erster Linie dem geschichtlichen und geographischen Gebiete, sowie der Geschichte des Unterrichts und der Erziehung entnommen. Sind geeignete Kräfte vorhanden, so sind jedenfalls musikalische Darbietungen an diesem Abend von allergrößter Bedeutung. Nicht empfehlen jedoch dürfte es sich, hierzu die obern

Schulklassen heranzuziehen, oder diese zu deklamatorischen und theatralischen Aufführungen zu benutzen; denn hierdurch werden diese Abende Schulfeiern in öffentlichen Lokalen, wenn diese auch manchen Vorteil bieten, so überwiegen doch die Nachteile bei weitem.

Wir kommen nun zu den Elternabenden der zweiten Art, wie sie z. B. in Altenburg stattgefunden haben. Sie wurden von den Klassenlehrern einberufen und hatten den Zweck, die Eltern der Kinder einer Schulklasse zur gemeinsamen Besprechung zu vereinen.

Kenntnis von der Abhaltung eines solchen Abends wurde den Eltern nur durch die Kinder gegeben. Ein Bericht aus Altenburg darüber lautet:

„Dieser Abend war für die achte Klasse der erste. Deshalb wurden von mir Einladungen auf autographischem Wege hergestellt, es folgten denselbeu 41 Personen, durch welche 25 Familien vertreten waren, öfters waren beide Eltern erschienen. Auf der Tagesordnung standen folgende Punkte: 1. Bericht über den Zweck der Elternabende; 2. ein Vortrag über Märchenunterricht; 3. Mitteilungen über die anderen Unterrichtsfächer; 4. Schulordnung betreffend; 5. Individualitäten der Kinder; 6. Allgemeines.“ Über den Erfolg des Abends wird berichtet: „So hatten Eltern und Lehrer von diesem Abend großen Gewinn. In ungezwungener Haltung saßen wir noch lange zusammen, und beim Aschied gaben mir alle ihren Dank zu erkennen und den Wunsch, bald wieder einen solchen Abend zu veranstalten.“

Ein Urteil zu gunsten oder zu ungunsten der einen oder der andern Veranstaltung abzugeben, liegt keine Veranlassung vor. Beide Arten schließen sich nicht aus, im Gegentel, sie sollten nebeneinander stattfinden, die einen zur Besprechung allgemeiner Fragen der Erziehung, die andern zur Erörterung dessen, was in der Schulwerkstatt geschieht oder geschehen sollte, und was das Haus in dem speziellen Fall tun sollte, um der Schule stützend und fördernd unter die Arme zu greifen. Beide sollten, wenn sie veranstaltet werden, sich wie Theorie und Praxis ergänzen und befruchten. Diese zweite Art der Abende verdienen den Namen Eltenabende im eigentlichen Sinne des Wortes.

Hieraus folgt:

IV. Elternabende können für weitere und auch für engere Kreise ins Leben gerufen werden. In ihren Einrichtungen haben sie sich den örtlichen Verhältnissen anzupassen. Die einen sind geeignet, die andern zu ergänzen und zu befruchten.

Über die Beratungsgegenstände ist schon das Wichtigste gesagt. Ergänzend sei noch hinzugefügt, daß die Beratungen keineswegs den Charakter der Lehrerkonferenzen tragen dürfen. Die ganze Darbietung

muß ferner in einer solchen Form erfolgen, daß der Charakter der Belehrung nicht zu sehr hervortritt, sonst dürfte das Wort sich darauf anwenden lassen, sie merkten die Absicht und wurden verstimmt, namentlich wird dies der Fall sein, wenn der Darbietende noch ein junger Mann ist. Ebenso kann ein solcher Abend von vornherein daran scheitern, wenn die Beratungen und Darbietungen einen langsamen, schleppenden Charakter tragen.

Den Eltern ist ferner nicht gedient mit gelehrten Abhandlungen, mit dürren, theoretischen Erörterungen, wie sie pädagogische Fachschriften bieten, die Form muß, wie schon gesagt, volkstümlich sein. Je mehr der Lehrer es versteht, sich auf dem Boden des Gemeinverständlichen zu halten, desto leichter wird es ihm gelingen, das Interesse zu fesseln, und desto nachhaltiger wird der Erfolg seiner Bemühungen sein.

An den Vortrag schließe sich eine freie Besprechung an. Den Eltern muß unbedingt Gelegenheit geboten werden, ihre persönlichen Erfahrungen vorzubringen, ihre Mutmaßungen und Bedenken zu äußern, Anfragen zu stellen. Rede und Gegenrede sind in durchaus freundlichem Ton zu halten, alles, was verletzen könnte, muß vermieden werden. Schulausstellungen sind jedenfalls geeignet, das Interesse der Eltern für diese Abende zu erhöhen:

Deshalb:

V. Die Beratungsgegenstände müssen so viel als möglich dem unmittelbaren Schulleben entnommen und in volkstümlicher Form dargeboten werden. Auch Rede und Gegenrede sind in freundlichem Ton zu halten.

Wenn Elternabende eingerichtet werden, so dürfen die Veranstalter nicht von der Meinung ausgehen, daß der Erfolg von der Menge abhängig sei. Für weitere Kreise dürfen jährlich höchstens ein bis zwei Elternabende veranstaltet werden; denn durch zu häufige Wiederkehr werden sie zu etwas Alltäglichem.

Ich will zum Schluß auch nicht verschweigen, daß sich der regelmäßigen und nutzbringenden Abhaltung viele und zum Teil große Schwierigkeiten entgegenstellen werden. Dies wird namentlich in größeren Schulsystemen, zu denen 1000 und noch mehr Kinder gehören, der Fall sein. Die große Ausdehnung des Bezirks, der häufige Lehrerwechsel und noch andre Umstände sorgen dafür, daß die Teilnahme der Eltern an der Schule sehr gering ist, und diese Gleichgültigkeit in In-

terresse umzuwandeln, dürfte mit der Reinigung eines mit Dornen und Disteln bestandenen Ackers zu vergleichen sein. Doch der Berufspädagoge wird eben dann am erfolgreichsten wirken und bei allen Weiterblickenden am höchsten stehen, wenn er nicht nur für das Volk wirkt und schafft, sondern auch mit dem Volke und durch das Volk dem heranwachsenden Geschlecht ein reineres Dasein zu bereiten sucht. Die Erziehung ist nach Kant das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen aufgegeben werden kann. Es lösen zu helfen, sollten darum alle aufgerufen und angeleitet werden.

Rektor E. Henze, Torgau.

II. Religion.

13. Die modernen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

Der Gegenstand, der im nachfolgenden unsere Aufmerksamkeit beschäftigen soll, gehört schon um der wichtigen Sache willen, der er zu dienen berufen ist, zu den schwierigsten, zu denen auf dem Gebiete der unmittelbaren Unterrichtspraxis der Lehrer Stellung zu nehmen hat. Aber die Schwierigkeiten wachsen, weil wir es mit Reformbewegungen zu tun haben, die sich großenteils noch im Flusse befinden.

Ich gedenke nun diejenigen Bestrebungen, die eine Umgestaltung des Religionsunterrichtes bezwecken, zuerst im Zusammenhange vorzuführen, sodann die bisherige Lehrweise vergleichend neben diese Reformgedanken zu stellen, die letztere weiter von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus zu beleuchten und endlich zu zeigen, was jetzt schon der einzelne Lehrer tun kann, um eine Reform des Religionsunterrichtes von innen heraus anbahnen zu helfen.

I.

Bei der Vorführung der Reformvorschläge selbst will ich zeigen, wie dieselben den Zweck des Religionsunterrichtes von anderer Seite her bestimmen, den Stoff desselben nach neuen Gesichtspunkten auswählen und anordnen, sowie endlich seine Lehrform auf gesichertem Fundamente aufbauen möchten. — Um die ganze Bewegung

indessen recht beurteilen zu können, müssen wir, bevor wir in eine Besprechung des Hauptthemas eintreten, auch einen Blick tun auf die Bestrebungen der modernen theologischen Wissenschaft. Als selbstverständlich freilich muß dabei vorausgesetzt werden, daß die nachfolgenden Andeutungen keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung erheben wollen. Es können eben nur einige Hinweise gegeben werden, soweit sie für den in Rede stehenden Hauptzweck von Wichtigkeit und Interesse sein dürften.

Eine bedeutsame theologische Bewegung fand in den letzten Jahrzehnten zunächst in der Bibelfrage statt. Und zwar hat die moderne alttestamentliche Bibelkritik, wie ihre Anhänger behaupten zur Evidenz, nachgewiesen, daß die bisher von uns gelehrte biblische Geschichte nichts weniger als Heilsgeschichte, ja nicht einmal Geschichte Israels sei, vielmehr wäre alles, was über Moses zurückliege, Poesie. Die gesamte Ur-, sowie Patriarchengeschichte müsse ins Gebiet der Mythe und Sage gewiesen werden. Der Ursprung des Volkes Isral liege für die Wissenschaft in einem wohl nie zu lösenden Dunkel. Moses sei wahrscheinlich nichts weiter als ein Führer von Beduinenstämmen gewesen, die die er mit mehr oder weniger Geschick zu gemeinschaftlichem Handeln zu vereinigen gewußt habe. — Weiter aber! Das uns am Anfang des Alten Testamentes, im Pentateuch, entgegentretende Gesetz sei weit jungeren Datums als die uns am Ende jener Sammlung aufbewahrten Propheten. Den letzteren habe nichts ferner gelegen, als ein Lebensbild des künftigen Messias zu zeichnen. Das „Weissagen" gehöre überhaupt nicht zum Begriffe prophetischer Tätigkeit. — — Früher noch als am Alten Testamente hat sich die moderne Bibelkritik mit dem Neuen befaßt und z. B. darzutun versucht, daß die vier Evangelien erst Jahrhunderte nach Christo in die Formen gegossen seien, in denen wir sie heute lesen; daß die in ihnen enthaltenen Berichte von der wunderbaren Geburt, den übernatürlichen Taten, sowie der Auferstehung und Himmelfahrt Jesu poetische, märchen- oder höchstens typenhafte Darstellungen seien; daß man einen „Sohn Gottes" im Sinne unseres Dogmas nur dann aus jenen Berichten herauslesen könnte, wenn man ihnen Gewalt antue; daß der Stifter unserer Religion nicht Christus sei, nicht Jesus von Nazareth, sondern Paulus, oder richtiger Saulus der Mann aus Tarsus.

Haben wir damit einen flüchtigen Streifzug durch das Gebiet der modernen Bibelkritik getan, so mögen etliche Aussprüche eines neueren

Theologen bekunden, welche Stellung die liberale Theologie der Gegenwart zu den Dogmen des lutherischen Katechismus einnimmt: „Die Auffassung, das Gesetz habe den Zweck und Erfolg, die Sehnsucht nach Erlösung zu wecken, ist gänzlich hineingetragen und unzutreffend gegenüber dem Dekaloge. Die orthodoxe Versöhnungslehre steht im Widerspruche zur Logik oder ist eine unterchristliche Anschauung. Der Wille, den wir nach dem Gebote des Vaters erfüllen sollen, besteht in Beweisen der Nächstenliebe, der Versöhnlichkeit und der Barmherzigkeit. Dieser Tatenbeweis wird im Gerichte keinem erlassen; in ihm ist eine Stellvertretung durch einen dritten gänzlich ausgeschlossen. Die Versöhnungslehre widerspricht auch den Anschauungen des alttestamentlichen Prophetismus, ja endlich dem demutsvollen Charakter Jesu selbst. Und wenn einer mir Aussprüche desselben vorlegen würde, aus welchen ganz unzweideutig hervorginge, daß er sich eine solche Bedeutung, Versöhner der Menschheit zu sein, beigelegt habe, dann würde ich die Authentizität solcher Worte anzweifeln weil sie seinem ganzen Charakter widersprechen." Oder: „Bis jetzt ist es noch keinem gelungen nachzuweisen, daß die dogmatische Auffassung vom heiligen Geiste als der dritten Person der göttlichen Trinität in der Schrift begründet sei; in beiden Testamenten herrscht darüber eine ganz andere Anschauung: Oder: „Jesus lehrt nirgends, was Luther lehrt, daß die Taufe wirket Vergebung der Sünden, erlöset vom Tode und Teufel und gibt die ewige Seligkeit allen, die es glauben, wie die Worte und Verheißung Gottes lauten. Diese Wirkung schreibt Jesus ganz anderen Faktoren zu. Die Worte aber: „für euch gegeben und vergossen zur Vergebung der Sünden" hat Jesus wahrscheinlich nicht gesprochen, da sie nur bei einem Evangelisten vorkommen. Und hätte er sie gesprochen, so wären sie doch nicht so zu verstehen, als hätte Jesus mit der Sündenvergebung dem Abendmahlsgaste auch Leben und Seligkeit zugesprochen. Die Seligkeit der Menschen macht Jesus von ganz anderen Dingen abhängig als von Taufe und Abendmahl. Diese beiden Riten werden von Luther magisch aufgefaßt; von Magie aber findet sich bei Jesu keine Spur."

Das sind einige Hauptsätze der modernen lieberalen Theologie, an der wir schon um deswillen nicht vorübergehen konnten, weil diejenige Pädagogik, die auf dem Gebiete der Reformbestrebungen des Religionsunterrichts in erster Linie beteiligt ist, die Herbart-Zillersche bekanntlich, vielfach Waffenbrüderschaft mit der modernen Theologie

geschlossen hat. Aber auch noch aus einem anderen Grunde dürfen wir sie nicht ignorieren, deshalb nicht, weil der Religionslehrer aus der ganzen Bewegung für seinen Unterricht mancherlei lernen kann. Doch davon später!

Nach Herbart ist nun das Ziel, das dem Religionsunterrichte zu stecken ist, die Tugend als der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Und nach Ziller stellt die Ethik den höchsten Maßstab für menschliche Wesen auf; es ist das Ideal der Gesinnung des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet ist, das Ideal derjenigen Persönlichkeit, in welcher sich die vollkommenste Übereinstimmung finden zwischen der Person und der Gesamtheit der sittlichen Ideen. Das höchste Ziel demnach der Herbart-Zillerschen Pädagogik und des Religionsunterrichtes derselben ist die Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters. Ganz ähnlich formuliert es Bang, Bezirksschulinspektor zu Dippoldiswalde in Sachsen, wenn er sagt: „Das wesentliche Ziel des Religionsunterrichtes ist ein Herz voll reiner seliger Gefühle wie voll heiliger willenskräftiger Entschlüsse.“

Es wird indessen Zeit, daß wir aus der Peripherie der uns jetzt beschäftigenden Reformbestrebungen in den eigentlichen Brennpunkt derselben eintreten; zu dem Zweck mag gezeigt werden, wie man neuerdings bestrebt gewesen ist, denn Stoff des Religionsunterrichtes nach neuen Prinzipien auszuwählen und anzuordnen.

Die angeblich gesicherten Resultate der modernen Bibelkritik veranlaßten den Pastor Dr. Katzer zu Löbau zu der weitgehendsten Forderung, nach welcher das Alte Testament vom Lehrplane der Volksschule einfach fern zu halten sei. Andere, wie der Realgymnasiallehrer Meltzer in Zwickau, der Seminarlehrer Thrändorf zu Auerbach i. V., der Seminaroberlehrer Reukauf zu Hildburghausen, der Oberlehrer Heyn in Erfurt fordern, daß die alttestamentliche Geschichtsbetrachtung auch im Volksschulunterrichte eine Umformung erfahre im Sinne und Geiste der modernen Theologie, daß der Stoff wesentlich beschränkt werde zu Gunsten solcher Partien, deren religiöser Bildungsgehalt ein ungleich höherer sei. Die genannten Methodiker wünschen deshalb eine stärkere Hervorhebung der alttestamentlichen Propheten, jener „religiösen Klassiker von höchster weltgeschichtlicher Bedeutung“, der Geschichte Jesu, sowie der Apostel- und Kirchengeschichte. Besonders aber bezüglich des einen dieser Stoffe, der Geschichte Jesu, erhob vor nunmehr 8 Jahren

der bereits genannte Schulmann Bang eine Forderung, die von ihm selbst als „dringlicher Reformvorschlag“ bezeichnet wurde. Derselbe dürfte sich in folgende Sätze zusammenfassen lassen:

Weil der Religionsunterricht religiös-sittliche Charaktere bilden soll, eine solche Bildung aber nur durch die Anschauung religiös-sittlicher Persönlichkeiten ermöglicht wird, die höchste Persönlichkeit aber Jesus Christus ist, darum müssen wir seine Gestalt von den Kindern so schauen lassen, wie sie nns in den Evangelien entgegentritt, leibhaftig, einheitlich und geschlossen, unmittelbar und in ungetrübter Ursprünglichkeit wirkend. Ein solches Heilandsbild hat der bisherige Religionsunterricht seinen Schülern noch nicht geboten, und darum ist es den religionsfeindlichen Mächten bisher ein leichtes gewesen, seine Erfolge immer wieder von Grund aus zu zerstören. Es ist darum hohe Zeit, mit der Vorführung eines anschaulichen und darum interessanten Lebensbildes Jesu in der Schule voll und ganz Ernst zu machen. Es geschieht, wenn wir schon auf der Mittelstufe die biblische Geschichte lediglich um ihrer selbst willen treiben und wenn sich sodann der biblische Geschichtsunterricht der Oberstufe zu einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu verkörpert. Das will sagen, wenn nicht Einzelgeschichten aus dem Leben Jesu, sondern eine wirkliche Geschichte Jesu geboten wird, die sich vor den Augen der Schüler als eine einzige in sich zusammenhängende und sich vollziehende Handlung aufbaut, innerhalb welcher als Gesetze nicht nur äußere Ursachen wirken, sondern auch innere Motive walten, ein solches Leben Jesu, das an Stelle abstrakter, dogmatischer Reflexionen über Christum die lebensvolle anhaltende Teilnahme im Umgange mit Christo erzeugen soll. Und ein Meister der Volksschulpraxis wie der pädagogischen Wissenschaft zugleich, der Rektor Dörpfeld in Barmen, ist gleichfalls der Meinung, daß „ein einziges, volkstümliches Leben Jesu vom pädagogischen Standpunkte aus betrachtet neunundneunzig regelrechte Katechismen samt ebenso vielen guten didaktischen Traktaten, Postillen und Dogmatiken aufwiegen würde.“ — Einer Durchführung freilich des Bangschen Reformvorschlages in der Praxis stellte sich vor der Hand noch der Umstand hinterlich entgegen, daß ein Lebensbild Jesu im Sinne des Antragstellers nicht vorhanden war. Deshalb machte Bang selbst zwei Versuche zur Herstellung eines solchen. Das eine bestimmte er für Schule und Haus; das andere sollte ein mehr wissenschaftlich gehaltenes, doch aber von pädagogischen Zwecken beherrschtes „Leben Jesu“ sein. In beiden gliederte er indessen

die Berichte der drei ersten Evangelien in das von Johannes entworfene Lebensbild Jesu einfach ein.

Teils in Verfolgung nun des Bangschen Reformgedankens, teils in selbständigem Aufbau desselben ist man alsdann noch einen Schritt weiter gegangen und hat gefordert, der gesamte Religionsunterricht müsse sich einheitlich um das Leben Jesu gruppieren, da dasselbe doch den Mittelpunkt der Heilsgeschichte darstelle, ja d i e Heilstatsache insonderheit sei. Das Alte Testament sei nichts anderes als ein Vorbild auf Christum und die Geschichte nach ihm sei nur der beseligte Rückblick auf ihn, und alle Christenlehre müsse von ihm ausgehen, auf ihn zurückzielen und ihn darstellen, kurz, der gesamte Religionsunterricht müsse sich, um das seitdem gebildete Schlagwort zu gebrauchen, c h r i s t o - z e n t r i s c h ausgestalten. — In praktischer Durchführung dieses Prinzipes hat man deshalb größere Stoffpartien um einheitliche Gesichtspunkte derartig gruppiert, daß Jesu Person immer das Zentrum des Unterrichts ist. So hat Bang selbst in seinen „katechetischen Bausteinen" das ganze erste Hauptstück an der Hand des Lebens Jesu aufgebaut. Versuche mit anderen Stoffgruppen, mit dem 2. und 3. Artikel, mit den Propheten und der Apostelgeschichte liegen von den bereits genannten Methodikern Thrändorf und Meltzer vor.

Die Forderung der Christozentrizität des Religionsunterrichtes hat uns bereits gezeigt, daß auch das Gebiet der S t o f f a n o r d n u n g durch die Reformvorschläge nicht unwesentlich beeinflußt wurde. Und wiederum die Herbartsche, besonders aber die Zillersche Schule war es, die nach dieser Seite hin bei dem Forum der Pädagogik noch ganz besondere Anträge tiefeinschneidendster Natur erhoben hatte. Professor Ziller in Leipzig stellte bekanntlich den Grundsatz auf, daß die Hauptstufen im Entwicklungsgange eines Volkes wie der gesamten Menschheit mit der Einzelentwicklung des Kindes in ihren Hauptstufen übereinstimmten. Darum müsse das Kind auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung voll und ganz sich in diejenige der Menschheitsentwicklung hineinleben, die eben jener kindlichen entspräche. Es ist bekannt, wie Ziller sich die praktische Gestaltung seiner genialen Idee gedacht hat und welche Stellung die pädagogischen Stimmführer zu ihr genommen haben. — Aus dem Lager der Herbartschen Pädagogik ist in jüngster Zeit wiederum ein Unternehmen hervorgegangen, das man schon aus dem Grunde nicht unbeachtet lassen darf, weil es den redlichen Versuch macht, die Kulturstufen durchaus wissenschaftlich zu begründen, aber

auch zu beschränken und zu berichtigen und zugleich für die einfachen Verhältnisse der Volksschule in einer bestimmten Gestaltung praktisch verwertbar zu machen. Es ist dies das schnell bekannt gewordene Werk der bereits genannten Methodiker Reukauf und Heyn in Verbindung mit mehreren namhaften Schulmännern der Gegenwart: „Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen.“ Die Verfasser führen den Stoff in zwei gesonderten Stufen vor, zuerst auf der kindlich-naiven der vier ersten Schuljahre, sodann auf der historisch-überlegenden der vier letzten und wünschen besonders für die zweite Behandlung eine Anordnung der Unterrichlsstoffe nach historisch-genetischem Gange, um auch das innere Werden der Heilsbegebenheiten dem Kinde zum Bewußtsein zu führen.

Bei der Berichterstattung über die Reformbestrebungen auf religionsunterrichtlichem Gebiete sind bisher nur die geschichtlichen Stoffe berücksichtigt. Heißer aber als um diese entbrannte der Streit um die Stellung des Katechismus im Unterrichte, und zwar aus dem Grunde, weil es sich dabei um eine wichtige Prinzipienfrage handelte, um den sogenannten einheitlichen Religionsunterricht. Es werde sogleich die weitgehendste der uns hier beschäftigenden Forderungen an erster Stelle vorgeführt: Sie verlangt nichts mehr und nichts weniger, als daß der Katechismus, das erste Schulbuch, mit dem der Luthersche Genius die evangelische Volksschule beschenkt hat, aus ihr zu beseitigen sei. Diese Forderung wurde indessen keineswegs von kirchen- oder religionsfeindlicher Seite erhoben. Sie ist in der nachfolgenden Gestalt der beherzigenswerten Schrift des Seminarlehrers Lizentiaten Schiele entnommen, „die Bibel und ihre Surrogate“. Daselbst heißt es: „Niemals wird zwar der kirchliche Jugendunterricht auf Luthers Katechismus verzichten können. Die Volksschule indessen bedarf seiner nicht mehr. Sie ist heute kein kirchliches Institut mehr, deshalb sollten auch die rein kirchlichen Lehrschriften nicht mehr zu ihrem Unterrichtsstoffe gehören. Mehr noch! So lange der Katechismus in der Schule behandelt wird, ebensolange wird er auch den Lehrplan derselben beherrschen. Er findet dort gar keine andere Stelle als auf diesem dominierenden Platze. Bibel und Gesangbuch werden dabei zum bloßen Material für den Katechismus. Und auch diesem letztern wird dabei Gewalt angetan: Aus einem freien, natürlichen Herzensbekenntnis wird er herabgewürdigt zu einem konzentrierten System dogmatischer Begriffe; denn aller Extrakt, metho-

disch aus dem übrigen Lehrstoffe herausdestilliert, muß nun im Katechismus seinen Platz finden. — Ängstlichen Leuten aber gebe ich zu bedenken, daß durch meine Forderung eigentlich nur das Apostolikum aus der Volksschule an den kirchlichen Unterricht überwiesen wird. Denn die Gebote, das Vaterunser, der Taufbefehl und die Einsetzungsworte des Herrenmahles stehen in der Bibel. Und sollte es nicht besser sein, wenn die Kinder alles dies in der Form und in dem geschichtlichen Zusammenhange kennen lernten, in dem es im heiligen Buche der Christenheit steht?" — So weit Schiele.

Auch die Herbartsche Schule ist im Prinzipe für Entfernung des lutherischen Katechismus; sie will dafür den sogenannten Schul- oder spezialisierten Katechismus setzen, der besonders eine Lieblingsidee Staudes sowie Thrändorfs ist und ein populäres System der christlichen Dogmatik und Moral sein soll, teils neben dem lutherischen Katechismus, teils bestimmt, ihn zu ersetzen. Er soll eine Sammlung allgemeiner Wahrheiten in Form von Sprüchen, geeigneten Sätzen Luthers, Liederstrophen u. s. w. enthalten. Bis jetzt freilich ist ein solches Buch nur ein frommer Wunsch der Herbartianer geblieben. Die besonnenen Vertreter dieser Richtung wollen darum „an dem Geschenk des Lutherschen Genius vorläufig festhalten und es als Heiligtum unserer Kirche auch der Schule solange bewahren, bis eine neue große Zeit allgemeiner religiöser Begeisterung im Volke sich regt und wiederum ein genialer Werkmeister wie in den Tagen der Reformation ein Luther das Edelmetall des Glaubens in eine neue Form und Prägung faßt." Aber der Katechismus soll seine selbständige Stellung aufgeben und sich durch den gesamten Schulunterricht hindurch organisch dem Stamme der biblischen Geschichte ein- und angliedern, und erst am Ende der gesamten Schulzeit soll in Anlehnung an die Reformationsgeschichte ein „abschließender Katechismusunterricht" — bekanntlich ein von der Herbartschen Schule gebildeter terminus technicus — erteilt werden, in welchem Luthers Katechismus im Zusammenhange vorgeführt wird. Für diesen abschließenden Katechismusunterricht hat der Schuldirektor Just in Altenburg ein treffliches Hilfsmittel geschaffen, auf das hiermit empfehlend hingewiesen sei.

Wir stehen am Schlusse der Vorführung derjenigen Reformbestrebungen, die sich mit der Sichtung und Gruppierung des Stoffes nach neuen Gesichtspunkten befassen. Wiederholt wurde dabei auf die acht Jahre der Volksschulzeit hingewiesen. Männer aber, denen das

religiöse Wohl der heranwachsenden Jugend warm am Herzen liegt, haben, gestützt auf umfassendes psychologisches Beweismaterial, nachgewiesen, daß der Religionsunterricht dieser acht Schuljahre keineswegs zur festen Begründung religiös sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums genüge; deshalb sei eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge zu fassen. — Diese Schlußthese, mit welcher Neukauf im 1. Bande des bereits genannten mehrteiligen Werkes die Zusammenfassung seiner Reformvorschläge einleitet, möge immerhin Zeugnis ablegen, von dem Ernste, welcher die ganze Bewegung durchdringt und zugleich dartun, wie dieselbe über sich hinaus noch auf ein gut Stück Arbeit hinweist, das immer noch zu tun übrig bleibt.

Daß aber die im vorstehenden dargelegten Reformgedanken endlich auch das Lehrverfahren des bisherigen Religionsunterrichtes nicht unwesentlich beeinflussen mußten, liegt auf der Hand. Doch suchten dasselbe namhafte Methodiker der neuern Schule besonders noch durch die Forderung in neue Bahnen zu leiten, daß es sich auf durchaus psychologischer Basis aufbauen müsse. Näher auf diesen Gegenstand einzugehen, dürfte überflüssig sein, da wir hiermit gänzlich den bekannten Boden des Herbartschen Erziehungssystemes betreten, das psychologische Lehrverfahren in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht aber im letzten Teile dieser Arbeit wenigstens in den Grundzügen skizziert werden soll.

II.

Damit möchten die wichtigsten Reformgedanken, die in den letzten Dezennien die Lehrerwelt bewegt haben, in kurzem Umrisse wenigstens angedeutet sein. Folgender Vergleich nun, bei welchem wir auf einen Augenblick die bisherige Unterrichtspraxis neben die im ersten Teile vorgeführten Reformgedanken stellen wollen, mag die letztern noch einmal in schärfster Deutlichkeit hervortreten lassen.

Vereidigte man sozusagen den Religionslehrer der Volksschule bisher auf den frommen Glauben der Väter und auf das feststehende Bekenntnis der Kirche, so legt ihm der Geist der modernen Schule die unabweisbare Pflicht nahe, auch an den Forschungen der modernen theologischen Wissenschaft in seinem Unterrichte nicht achtlos vorüberzugehen. — Erblickte man bisher in der gedächtnis- und verstandesmäßigen Aneignung einer möglichst großen Menge positiven Wissens nicht eben zum wenigsten den Zweck der religiösen Unterweisung, so will man denselben heutzutage vornehmlich in die erzielte Gemüts-,

Willens-, und Charakterbildung setzen. — Forderte der Lehrplan der alten Schule eine eingehende Berücksichtigung der Geschichten des Alten Testamentes, so sucht die neue sie auf ein Minimum zu beschränken, um Zeit zu gewinnen für solche Partien, die für des Kindes religiöses Leben von ungleich höherer Bedeutung sind. — Bot man bisher die Apostel- und Kirchengeschichte gleichsam nur flüchtig und anhangsweise dar, so will man beide Stoffe heutzutage dem Schüler möglichst zu erschließen suchen, damit er Verständnis gewinne für die kirchlichen Fragen unserer Zeit. — Führte man das Leben Jesu, auf der Oberstufe bisher nur in Einzelgeschichten vor, ähnlich wie das der übrigen Helden der Heilsgeschichte, so soll es sich nunmehr gegen das Ende der Schulzeit hin zu einem einheitlichen, geschlossenen, pragmatischen Lebensbilde verdichten. — War der Erfolg des Unterrichts bis jetzt durch die Vielstrahligkeit der Interessen ein zweiflhafter, so erhebt man heute die Forderung der Christozentrizität zum Zwecke der Herausbildung eines intensiv christlichen Charakters. — Behaupteten bisher in der Stoffanordnung immer noch die konzentrischen Kreise das Feld, so soll von jetzt an sich der Lehrplan den Kulturstufen wenigstens insoweit anbequemen, daß nur ein zweifacher Kreislauf stattfindet. — Stritten sich bisher mindestens zwei Zweige im Religionsunterrichte um die Vorherrschaft, wenn nicht noch mehr selbständig nebeneinander hergingen, so soll in der neuen Schule ein einheitlicher Religionsunterricht erteilt werden, bei dem die geschichtlichen Stoffe den Stamm bilden, um den sich die lehrhaften und erbaulichen willig und fügsam gruppieren. — Basierte endlich das Lehrverfahren bisher im wesentlichen nur auf einer Reihe von Sätzen, welche lediglich durch die Erfahrung ihre Weihe erhalten hatten, so verlangt die moderne Pädagogik, daß es sich auf dem soliden Fundamente der Seelenkunde aufbaue.

III.

Es mögen nunmehr jene Vorschläge, die teilweise einen gänz neuen Betrieb des Religionsunterrichtes erheischen, von einem bestimmten Gesichtspunkte aus beurteilt und in ein einheitliches System eingegliedert werden. Und es dürfte sich empfehlen, von möglichst hochgelegener Warte aus jene Prüfung vorzunehmen; wenn ich dabei zum Stifter unserer Religion selber zurückkehre und den „Lehrer, dem kein Lehrer gleichet“, jetzt auch den unsrigen sein

lasse, so glaube ich einen geeigneten Maßstab für unsere Beurteilungen gefunden zu haben.

In einer wichtigen Streitfrage mit seinen erbittertsten Gegnern hat der Herr einst ein Wort gesprochen, das Zweck, Stoff und Methode eines recht betriebenen Religionsunterrichtes zugleich bezeichnet. Es lautet: „Suchet in der Schrift; denn ihr meinet, ihr habet das ewige Leben darinnen, und sie ist es, die von mir zeuget." Damit heißt Jesus diejenige religiöse Unterweisung gut, deren letztes Ziel in der Wegweisung zum ewigen Leben besteht. Der Stoff aber, den jene Unterweisung ihrem Zwecke dienstbar zu machen hat, soll das Zeugnis der Schrift von Christo sein. Die vom Herrn selbst empfohlene Methode aber besteht darin, die Schüler zum Suchen und Forschen in der Schrift anzuleiten.

Also erstens: Dem Religionsunterrichte kann nur das eine Ziel gesetzt werden, daß er den Kindern ein Wegweiser werde zum ewigen Leben. Damit freilich fällt ihm selbstverständlich die Aufgabe zu, alle Geisteskräfte der Schüler auf dieses eine Ziel nun auch wirklich hinzurichten. Religiös sittliche Charakterbildung fordert darum unsere Zeit immer lauter und immer dringlicher und mit Recht von den Lehrern der Religion. Möchte deshalb endlich die Stunde nahe sein, wo man aufhört, unsere Arbeit an der Menge des dem Gedächtnisse überlieferten Stoffes zu messen. Nirgends mehr als gerade in dem Fache, in welchem der Stoff wertlos, ja gefährlich ist, wenn er nicht zugleich auch zu sittlicher Kraft umgebildet wird, hat man bisher Stoffmasse auf Stoffmasse auf die Schultern der Lehrer und Schüler gehäuft, als gäbe es kein Naturgesetz, nach welchem eine überreiche Aussaat allemal die Güte des Ertrages beeinträchtigt.

Darum seien zweitens die Stoffe des Religionsunterrichtes einzig und allein die Zeugnisse der Schrift von Christo. Auszuscheiden wären demnach alle diejenigen Partien, die nicht vermögen, ein wahrhaftiges Zeugnis von Christo abzulegen. Damit wäre ganz ohne Zweifel auf eine bedeutende Menge alttestamentlicher Stoffe Verzicht zu leisten. Unter den Schriftzeugnissen von Christo wären selbstverständlich die beweiskräftigsten wiederum an die erste Stelle zu setzen. Mit Recht wird darum neuerdings eine fleißige Berücksichtigung der alttestamentlichen Propheten gefordert, durch welche

nach einem Worte Meltzers erst die rechte Apperzeption für das Leben und die Gedanken Jesu vorbereitet wird. Die Propheten nämlich fordern, wie Jesus der gekommen ist, sie zu erfüllen, einen Gottesdienst im Geiste und in der Wahrheit, der freilich den vollkommenen Gegensatz bildet zur Werkgerechtigkeit des jüdischen Pharisäertums. In der Ausübung nun dieses wahrhaftigen Gottesdienstes ist Christus gefallen und mußte es; denn in einem solchen Christus müssen alle Pharisäer von damals wie von heute ihren Todfeind hassen, den sie ans Kreuz bringen, wenn sie die Macht dazu haben. Christi Leiden und Sterben ist schon um deswillen Gegenstand prophetischen Weitblickes. Also: um Apperzeptionshilfen zu schaffen für die Geschichte Jesu müssen die Propheten unter den alttestamentlichen Stoffen besondere Berücksichtigung finden. Aber man mißverstehe mich nicht! Ich will nicht ganze Reihen bisher behandelter alttestamentlicher Partien aus dem Schulunterrichte hinausdrängen, um womöglich noch umfänglichere an ihre Stelle zu setzen: Um dem Kinde das Wesen der Prophetie zu erschließen, wohlverstanden immer zu dem Zwecke, daß sie zeuge von Christo, ist kein umfänglicher Stoffapparat notwendig. Eine prägnante Zusammenstellung der prophetischen Hauptstellen, die zunächst im Lichte der Entwicklung des Volkes Israels vorgeführt, bei der Betrachtung der Geschichte Jesu aber — vielleicht auf der Stufe der Assoziation — in die Beleuchtung neutestamentlicher Offenbarung gerückt werden, dürfte unter Umständen für den in Rede stehenden Zweck ausreichend sein.

Weiter aber! Weil der Geist, der von Christo den Seinen verheißen war, Jesu Werk gleichsam weiterführt, darum müssen wir auch dieses Geistes Wehen und Walten in der von ihm ins Leben gerufenen Institution, in der Kirche, den Kindern deutlich vor die Augen stellen. Wir schaffen damit abermals die besten Apperzeptionshilfen für das Lehrstück vom heiligen Geiste, das ohne die anschauliche Behandlung der Hauptkapitel der Apostelgeschichte in der Luft schwebt. Und wollen wir weiterhin unsere Kinder zu lebendigen Gliedern der evangelischen Kirche erziehen, so müssen wir auch deren Entstehen und Entwicklungsgang mit ihnen verfolgen und ihr Interesse für deren Geschichte wachzurufen und Schritt für Schritt rege zu halten suchen. Und wollte mir jemand entgegenhalten, daß ich damit ja wiederum eine Mehrforderung an den Stoff stelle, so erwidere ich, daß keineswegs eine eingehende Behandlung der Kirchengeschichte verlangt wird, sondern nur eine anschauliche Hervorhebung derjenigen Partien derselben, die am

deutlichsten zeigen, wie der Geist des Herrn in seiner Kirche fortlebt und wirkt. Wir sammeln schlicht und recht nur wiederum einige Ehrenzeugnisse für Christum aus dem Werdegange seiner Kirche, um ihr und ihm lebendige Glieder zu gewinnen.

Die Zeugnisse der Schrift von Christo scheinen mir weiter auch den richtigen Maßstab abzugeben, wenn es sich um Beurteilung des Bangschen Reformvorschlages bezüglich eines neuen pragmatischen Lebensbildes Jesu handelt. Ich bleibe angesichts dieser Forderung auch hier wieder bei jenen durch nichts zu ersetzenden Zeugnissen der Schrift von Christo stehen und meine: Wir haben in der Schrift ja nicht bloß ein, sondern vier Lebensbilder von Jesu. Der Ausspruch des Seminarlehrers Brammer scheint mir deshalb sehr beachtenswert: Wenn Bang in seiner brennenden Liebe zum Heiland, die ihn ohne Zweifel erfüllt, diesen um eine Biographie in seinem, dem Bangschen Sinne, bitten würde, so erhielte er vielleicht eine ähnliche Antwort wie einstmals der reiche Mann von Abraham: Sie haben Matthäus und Markus und Lukas und Johannes. Glauben sie meinen Jüngern nicht, so werden sie deiner pragmatischen Biographie auch nicht glauben." — Gegen Bangs praktischen Versuch aber, den er zur Herstellung dieses pragmatischen Lebensbildes unternommen hat, ist wohl mit Recht geltend gemacht worden, er habe damit nur die Unmöglichkeit konstatiert, daß aus den Synoptikern und dem Johannesevangelium ein harmonisch zusammenklingendes Lebensbild Jesu komponiert werden könne, da Johannes auf einen ganz anderen Ton gestimmt sei; auch liegt die Gefahr nahe, daß durch eine solche Schrift die Kinder gar leicht der Bibel entfremdet werden. Deshalb führe man die Schüler lieber in den Pragmatismus und in den Zusammenhang eines der vier Evangelien ein, wobei dem Lehrer freie Wahl zu lassen wäre, zu welchem er sich hingezogen fühlt. Er wird in den einzelnen Jahren vielleicht auch gern einmal wechseln, je nachdem er sich in den einzelnen Lebensabschnitten an dem einen oder dem andern zu erbauen vermag. Dabei ist gar nicht nötig, alles ausführlich zu erklären und zu behandeln; er decke — nach dem Vorschlage des Kollegen Pfeiffer in Leipzig — „nur immer den roten Faden auf, der sich durch das Ganze zieht, schlage fleißig von einer Geschichte zur andern die Brücke, ordne verwandte Geschichten zu Gruppen zusammen, arbeite den in den einzelnen Gruppen wiederkehrenden Hauptgedanken recht scharf heraus, entkleide diese Hauptgedanken ihres orientalischen Gewandes und beleuchte

sie auf deutschem Boden, in deutschen Familien, in deutschen Werkstätten und in deutschen Herzen. Dann werden auch die Kinder, wie einst der Jünger, der an Jesu Brust lag, seine Herrlichkeit sehen, und in ihrem Herzen wird das Bekenntnis ihres Katechismus ein freudiges Echo finden: Ich glaube an Jesum Christum, Gottes eingeborenen Sohn, unsern Herrn.

Aber, so könnte man mir entgegenhalten, wenn die Kinder nur e i n Evangelium kennen lernen, so bleiben ihnen ja viele Tatsachen aus dem reichen Leben des Herrn unbekannt! Nun erstens hindert uns ja niemand, an bestimmten Stellen des einen Evangeliums ergänzend einen Abschnitt aus einem andern heranzuziehen. Sodann aber verweise man am Ende der Lektüre eines Evangeliums die Kinder auf die Tatsache, daß Jesu Lebensgang noch durch drei Berichterstatter gezeichnet werde, und daß er bei jedem in neuer Herrlichkeit erscheine, wie das Bild eines Menschen durch jeden Maler verschieden zur Darstellung gelange. War die Behandlung die richtige, d. h. machte sie den geistigen Hunger rege, so bin ich ideal genug veranlagt, zu glauben, daß gerade der Umstand, nur e i n Evangelium zum Gegenstande der schulmäßigen Behandlung ausgewählt zu haben, wenigstens etliche Kinder späterhin zum fleißigen Suchen und Forschen in der Schrift veranlassen dürfte.

Die Zeugnisse der Schrift von Christo als Stoff des Religionsunterrichts gestalten von selbst den letztern christozentrisch. Soll aber Christi Bild dem Geiste des Schülers wie ein Stück seines eignen Wesens aufgeprägt werden, dann muß jede einzelne Lehrstunde einen Zug aus diesem Bilde herausarbeiten oder auffrischen und klarer stellen. Es geschieht, wenn keine abgeschlossen wird, ohne daß ihre Spitze auf ihn, den Mittelpunkt unseres Glaubens hinzielt. Damit ist dem Prinzipe der Christozentrizität volles Genüge geschehen, weit mehr als durch eine künstliche Gruppierung des Stoffes und wäre sie auch von pädagogischer Meisterhand entworfen. Entscheide ich mich mit diesem Satze nun für oder gegen eine der empfohlenen Stoffanordnungen, für oder gegen die konzentrischen Kreise oder Kulturstufen? Ich meine, nur in einer zweckentsprechenden Vereinigung beider liegt das richtige Verfahren. Gegen eine reine Anordnung nach konzentrischen Kreisen nämlich richtet sich die Natur des Kindes, die ein längeres Sichvertiefen in je einen Stoff fordert. Und gegen die Stoffanordnung rein nach Kulturstufen richtet sich die Natur des Stoffes,

der öfter angeschaut sein will, wenn er sich endlich mit dem Kindesgeiste vermählen soll. Ein zweimaliges Durcharbeiten der religiösen Stoffe scheint mir demnach das Richtige zu sein (s. Reukauf und Heyn!). Denn eine solche Anordnung vereinigt die Vorteile der konzentrischen Kreise wie der Kulturstufen in sich, ohne sich doch ihrer Mängel teilhaftig zu machen.

Und endlich drittens: Die Lehrform des Religionsunterrichts bestehe darin, mit den Schülern in der Schrift zu forschen. — Für mich ist es eine ausgemachte Tatsache, daß unsere Kinder mit der Bibel nicht in dem Maße vertraut gemacht werden, wie die letztere es verdiente von Gottes und Rechtes wegen, und wie auch die Kinder, die doch selbständige Glieder der evangelisch-protestantischen Kirche werden sollen, es verlangen können. Woher käme denn sonst die betrübende Tatsache, daß ein Kind, wenn es die Schule verlassen hat, kaum jemals wieder zur Bibel greift? Sollte denn wirklich der bisherige Religionsunterricht keinerlei Schuld tragen an der doch nicht wegzuleugnenden Tatsache, daß dies Buch der Bücher in evangelischen Häusern beinahe ebensowenig beachtet und verstanden wird wie in katholischen? Die Hand aufs Herz: Wo wird in evangelischen Schulen tatsächlich ein Unterricht erteilt, der die Kinder zum selbständigen Suchen und Forschen in der Schrift anleitet nach Christi Wort und Forderung? Statt dessen beherrscht der Katechismus den gesamten Religionsunterricht, während die biblische Geschichte ihm Hand- und Spanndienste leistet; oder beide Zweige gehen selbständig nebeneinander her, und die Bibel — nun wenn es hoch kommt, so ist eine Stunde wöchentliches Bibellesen angesetzt! So entscheide auch ich mich denn für den sogenannten einheitlichen Religionsunterricht, verlange aber von ihm, daß er mindestens auf der Oberstufe einzig und allein Bibelunterricht sei. Die geschichtlichen Stoffe dieses Unterrichtes müssen den Schülern auf Grund der Bibellektüre dargeboten werden. Und ich meine, daß gutes, d. h. tadellos mechanisch richtiges, vollständig sinngemäßes und möglichst ausdrucksvolles Lesen vielleicht ebensoviel wert ist, als das Erzählen der biblischen Geschichten, mit dem Lehrer und Schüler heutzutage sich quälen und mühen. Das Erzählen ist doch seinem Wesen nach ein Zeugnisablegen von dem, was äußerlich oder innerlich erlebt ist. Wenn aber die Kinder wieder Geschmack gewönnen am guten fleißigen Bibellesen, dann würde ihnen vielleicht von selbst der Mund überfließen von dem,

was das Herz erfüllt. Einen wie unendlich höhern Wert aber hätte ein solches Erzählen gegenüber jenem durch den Hebeldruck künstlicher Methode erzeugten!

Es liegt auf der Hand, daß eine nur einigermaßen geschickte Auswahl des biblischen Lesestoffes auch den gesonderten Katechismus zu ersetzen vermag. Exodus 20 bringt den Grundtext der Gebote, die Bergpredigt die Auslegung dieses Textes im Geiste wahrhaftigen Christentumes und im Sinne seines Stifters. An eben dieser Stelle finden wir zugleich auch das Lehrstück vom Gebet. Die Propheten aber sowie die Psalmisten und Apostel im harmonisch zusammenklingenden Chore bringen Mustergebete auf alle Verhältnisse des Lebens sowie für alle Bedürfnisse des Herzens. Die Einsetzungsworte der Sakramente lesen die Kinder im Zusammenhange eines der vier Evangelien. Der 104. Psalm ist die wirksamste Auslegung des 1. Artikels, jedes Evangelium enthält den zweiten, die Apostelgeschichte aber das Lehrstück vom heiligen Geiste. Stellt man nun am Ende des Bibelunterrichtes die soeben bezeichneten Stellen vergleichend nebeneinander, so hat man ein System der christlichen Lehre auf biblischer Grundlage wie es sich besser kaum denken läßt.

Von diesem Bibelunterrichte wäre nun aber unbedingt zu fordern, daß er in den Kindern den geschichtlichen Sinn wieder wecke, durch den allein die Schrift unserm Volke von neuem verständlich wird. Wie geschieht das? Ich meine mit Schiele: Durch Erschließung des einfachen Wortsinnes der Sprüche und Geschichten, durch Auffassung des Bibelwortes in seinem Zusammenhange, durch Unterscheidung zwischen vollkommener und unvollkommener Offenbarung in den verschiedenen Teilen der Schrift, durch Übertragung der augenscheinlich nicht selten als Bild und Gleichnis auftretenden orientalischen Redeweise in die nüchterne, verständnisklare Sprache des Volkes.

Bei einem derartig gestalteten einheitlichen Religionsunterrichte, der sich also immer entschiedener zum Bibelunterrichte ausgestalten muß, darf nun freilich abermals nicht vergessen werden, daß die Schüler durch ihn Jesum in der Schrift finden müssen, daß sie seine Fußspuren darum überall schauen, ihn zwischen den Zeilen der Schrift gleichsam wandeln sehen. Ihm sind sie zuzuführen, denn er will sie haben, will ihre Seele gewinnen. Religiös-sittliche Charaktere sollen sie werden, dem Vorbilde immer ähnlicher, das er, unser Herr und Meister, uns gegeben. Deshalb kann auch nur das Verfahren das

richtige sein, das sich auf der Eigenart der Menschen- und Kindesseele aufbaut: Der Bibelunterricht ist darum zu erteilen nach den Grundsätzen der psychologischen Lehrform.

IV.

Ich komm zum letzten Teile meiner Darlegungen; er möge das Fazit aus dem Ganzen ziehen und zeigen, was der einzelne Lehrer aus jenen Reformvorschlägen jetzt schon praktisch verwerten kann, noch ehe sie die Lehrpläne beherrschen, damit eine Neugestaltung des Religions-Unterrichtes von innen nach außen herbeigeführt werde. — Das ließe sich vielleicht in folgende Sätze zusammenfassen:

Der Religionslehrer in der Oberklasse der Volksschule nehme zunächst für seine Person Stellung zu den wichtigsten Fragen der neuern Theologie und lasse dann auch seine Schüler nicht in gänzlicher Unbekanntschaft mit der modernen Schriftauslegung. Das dürfte für unsere Zeit geradezu eine Notwendigkeit sein. Der Lehrer zeige aber auch, wie die Stellung des Christen zu Gott und zu dem, der zu unserer Erlösung gesandt ist, von menschlicher Forschung unabhängig ist und weise ferner darauf hin, wie das religiöse Leben unserer Zeit der Verinnerlichung und das religiöse Denken immer mehr der Vergeistigung bedürfe, und daß zu diesem Zwecke die heilige Schrift dem Geiste, auch ihrem eigenen gemäß, und nicht nach dem Buchstaben auszulegen sei.

Weiter sollten wir es uns, angesichts der hohen Aufgaben, die dieser Unterricht zu erfüllen hat, angelegen sein lassen, die Religionsstunden immer mehr zu Erbauungsstunden auszugestalten in dem Sinne, daß durch sie ein religiös-sittlicher Charakter im Kinde aufgebaut werde. Ich weiß wohl, welches Hindernis hierbei die Masse des Stoffes, besonders des zu memorierenden, ist. Um so mehr aber erwächst uns die Pflicht, auch das Einprägen, Überhören, Befestigen und Wiederholen durch den Pulsschlag religiöser Weihe zu beseelen, indem wir uns auch bei Ausübung dieser Lehrtätigkeiten nicht einseitig nur an das Gedächtnis, sondern mehr noch als bisher auch an Herz und Gemüt der Schüler wenden; indem wir ferner die religiösen Stoffe fortwährend in Verbindung mit dem Leben des Kindes setzen und dieselben endlich auch der edelsten und zuchtvollsten sprachlichen Darstellung für würdig erachten.

Diejenigen Stoffe, welche für das spezifisch-christliche Leben belanglos sind, weil sie eben nicht zeugen von Christo, deren Behandlung der Lehrplan aber dennoch vorschreibt, bespreche man nicht ebenso ausführlich wie die übrigen. Der Lehrer unterscheide überhaupt zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem und glaube ja nicht, alles müsse in gleicher Umständlichkeit vorgeführt werden. Vielmehr hebe er gerade diejenigen Stoffe, welche die beweiskräftigen Zeugnisse für Christum enthalten, durch liebevolle, eingehende Behandlung hervor und zeige bez. der übrigen in der Beschränkung seine Meisterschaft.

Israels Königsgeschichte bedarf in der Volksschule sicherlich nur einer mehr rahmenartig gehaltenen Darstellung. Sie werde indessen fleißig in Parallele gestellt zur deutschen. Vor allem aber setze der Lehrer in jenen Rahmen ein möglichst getreues Bild des israelitischen Prophetentums ein, um die Kinder auf Christi Lehre und Gedanken vorzubereiten.

Aus der Apostel- und Kirchengeschichte greife der Lehrer einige Lieblingsbilder heraus, behandle sie ausführlicher und suche dadurch die Schüler für jene Stoffpartien zu erwärmen; er wähle aber solche, die am deutlichsten zeigen, wie der Herr in seiner Kirche fortlebt und wirkt und suche durch das alles die Kinder für das religiöse Leben unserer Zeit zu interessieren, damit sie dereinst lebendige Glieder der Kirche werden.

Sodann wage der Lehrer es getrost, mit den Schülern der Oberklasse ein Evangelium im Zusammenhange zu lesen; er hüte sich dabei aber vor bibelkundlicher Haarspalterei bez. der Teile und Unterteile, vielmehr setze er bei der Lektüre alle Hebel in Bewegung, die Freudigkeit der Kinder an der Arbeit zu wecken und zu erhalten. Das Ergebnis derselben aber sei ein deutlich hervortretendes Heilandsbild im Sinne und Geiste des behandelten Evangeliums.

Das biblische Historienbuch werde auf der Oberstufe nicht mehr benutzt, damit die Bibel endlich zu ihrem vollen Rechte komme. Deshalb lasse der Lehrer auch die zu memorierenden Sprüche fleißig in der Bibel selbst aufschlagen, weise auch kurz auf den Zusammenhang hin, in welchem sie stehen. So wird es nicht schwer sein, den Kindern auch einen Einblick zu verschaffen in die Lehrbücher des Neuen Testamentes.

Schritt für Schritt erziehe der Lehrer die Schüler durch das Lesen der oben bezeichneten zusammenhängenden Schriftabschnitte zu geschicht-

licher Auffassung des Bibelwortes, beleuchte es aber auch, wo immer es sich ungezwungen ergibt, im Lichte der kirchlichen und religiösen Verhältnisse unserer Zeit.

Wo der Katechismus eine Sonderstellung einnimmt, da mögen die Hauptteile desselben gleichfalls in den Zusammenhang des Schriftganzen hineingestellt und aus diesem historisch-biblischen Pragmatismus heraus erläutert werden.

Und endlich, weil dieser Unterricht wie kein anderer den Mittelpunkt des seelischen Lebens erfassen und sein letztes Ziel die Herausbildung eines sittlich-religiösen Charakters sein soll, darum hat er sich auch, wie kaum ein anderer, auf dem soliden Fundamente der Seelenkunde aufzubauen. — Aus diesem Grunde erzeuge man auf einer ersten Lehrstufe, derjenigen der Klarheit, im Geiste des Schülers zunächst recht klare und dadurch starke religiöse Vorstellungen. — Man stelle sodann durch eine zweite Lehrtätigkeit, durch die Verknüpfung oder Assoziation, die verwandten Vorstellungen nach Ähnlichkeit oder Verschiedenheit zusammen, um eine einzige starke religiöse Gesamtvorstellung oder Vorstellungsgruppe zu gewinnen. — Man sorge weiter durch einen dritten Lehrakt, durch die Systembildung, dafür, daß die Vorstellungen durch den Abstraktionsprozeß sich zu Begriffen umbilden, indem die gleichen Vorstellungselemente zu jenem seelischen Gebilde, nämlich dem religiösen Begriffe verschmelzen. Sie werden auf diese Weise zu einer das Geistesleben aufbauenden Kraft und damit recht eigentlich zum Lebensblute der Seele. Und wie die Einzelvorstellungen zu einer Gesamtvorstellung erhoben wurden, so müssen weiterhin auch die einzelnen religiösen Begriffe zu einem starken Hauptbegriffe verdichtet und zu einem das ganze Seelenleben einheitlich beherrschenden religiös-sittlichen Systeme zusammengeschlossen werden. — Endlich aber hat eine vierte Unterrichtsarbeit, diejenige der Funktion, dahin zu wirken, daß jene Begriffe nun auch ausrichten, wozu sie gebildet sind, daß sie nämlich in der Seele selbst sich betätigen als treibende Kraft durch immer regeres Geistesleben, aber auch nach außen hin im religiös-sittlichen Wandel und Tun. — Innerhalb dieser Formalstufen wird der Lehrer auch mannigfache Gelegenheit haben, die Kinder für das religiöse und kirchliche Leben der Heimat zu erwärmen. Die zweite, besonders aber die vierte Stufe wird ihn häufig veranlassen, mit den Schülern der Oberklasse über folgende Punkte zu sprechen, die sicherlich nicht unerörtert bleiben dürfen: Entstehung, Bauart, Schmuck, sonstige Einrich-

tungen des heimatlichen Gotteshauses, kirchliche Einrichtungen, Sitten und Gebräuche der Heimat, Denkmäler und andere geschichtliche Spuren der nähern und fernern Umgebung, die an das religiöse Leben der Vergangenheit erinnern. Auf diese Weise wird auch der Religionsunterricht was jedes Lehrfach der Schule sein soll: Unterricht in der Heimatkunde.

Nun aber wähne man ja nicht, daß es nötig oder auch gar geraten sei, jeden Einzelstoff des Lehrplanes nach dem Schema dieser vier Stufen abzuhandeln. Bei den wichtigsten Partien indessen, die sich ja für das nur einigermaßen kundige Auge deutlich genug abheben, sowie am Ende größerer Stoff- und Zeitabschnitte, besonders auch, wenn es gilt, die Unterrichtsergebnisse zeugnismäßig festzustellen, wird man dem Kindesgeiste die naturgemäße Bahn seiner Entwicklung an der Hand dieser Formalstufen immer wieder vorzuzeichnen haben.

„Die modernen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes" sollten Gegenstand dieser Darlegungen sein. Sie alle vorzuführen, war selbstverständlich von vornherein ausgeschlossen. Anknüpfend nur an einige der bedeutsamsten Erscheinungen suchte ich einige Winke für eine fruchtbarere Ausgestaltung des Religionsunterrichtes zu geben. Wenn aber die wichtigsten derjenigen Reformgedanken, die in der Theorie nunmehr sich allgemeiner Anerkennung erfreuen dürfen, auch zur praktischen Gestaltung gekommen, wenn namentlich auch die Lehrpläne bis zur einfachsten Volksschule hinab jenen Prinzipien gemäß umgestaltet sind, dann werden die Pädagogen den nächsten Schritt tun müssen und im Vereine mit allen Freunden unseres heranwachsenden Geschlechtes zu erwägen haben, wie auch die aus der Schule bereits entlassene Jugend noch religiös-sittlich gefördert werde oll durch religionsfeindliche Mächte, denen sie heutzutage mehr als je preisgegeben ist, unsere Arbeit nicht von neuem zerstört werden.

Rektor L. Busch, Roßlau a. E.

14. Wie kann der Schul- und Konfirmanden-Unterricht für apologetische Zwecke nutzbar gemacht werden?

Leitsätze.

Vorbemerkung.

1. Wenngleich der Sieg über den Unglauben im letzten Grunde durch das Leben mit Gott und in Gott errungen wird, so ist

doch auch die Aufklärung des denkenden Geistes über Gott und Welt von großer Bedeutung.

2. Grundfalsch ist die Meinung, für den christlichen Glauben komme auf die Art unserer sonstigen Weltanschauung gar nichts an; es sei gleichgültig, ob dieselbe materialistisch oder idealistisch ist.

I. Die Sachlage.

3. Da in früherer Zeit im allgemeinen vorausgesetzt werden durfte, daß unsere Kinder in einer christlichen Weltanschauung aufwüchsen, so konnte der ganze Religionsunterricht konzentriert bleiben auf die Besprechung der in der Heil. Schrift und im Katechismus dargelegten Gottesoffenbarungen in der Schöpfung und Weltregierung wie in der Erlösung und Heiligung der sündigen Menschheit, einschließlich der erfahrungsmäßigen Sündenknechtschaft und Gottesknechtschaft und -kindschaft.

4. Heutzutage aber muß der christliche Lehrer und Erzieher die Tatsache berücksichtigen, daß unsere Schüler vielfach schon in der Kindheit, jedenfalls aber im späteren Leben berührt, ja zum Teil hart angefochten werden von einer religionsfeindlichen Weltanschauung, welche Gott und göttliches Walten nicht kennt und nicht gelten läßt.

5. Diese Weltanschauung ist aufgekommen und bis in die untersten Volksschichten verbreitet durch eine Naturforschung, die durch ihren Reichtum an Einzelwissen und durch ihre großartigen praktischen Erfolge geradezu überwältigt, der es aber doch durchaus an Tiefe der Erkenntnis fehlt.

6. Bei sehr ausführlicher eingehender Beobachtung wird darin doch — teils aus Oberflächlichkeit, teils aus Abneigung — gänzlich übersehen die in der Welt (in der ganzen Naturordnung wie in den Naturkräften) wirksame Gotteskraft.

7. Mit diesem Mangel an Tiefe hängt auch ein Mangel an Klarheit zusammen, an Klarheit über die Welt selber, nämlich über das in ihr vorliegende System der Kräfte; es wird unterlassen, oder gar abgelehnt die doch der Wirklichkeit entsprechende Unterscheidung von Stoffkraft, Lebenskraft, Geisteskraft.

II. Unsere Aufgabe.

8. Wir müssen danach streben, schon den Kindern das wahrheitsgemäße Weltbild zu geben und zwar in solcher Klarheit

und mit solchem Blick in die Tiefe, daß sie jenes atheistische Weltbild, wenn es ihnen bekannt wird, als mangelhaft und oberflächlich und darum als minderwertig erkennen!

9. Das muß im ganzen Unterricht, auf allen Stufen geschehen; doch erst auf der Oberstufe und im Konfirmandenunterricht ausdrücklich und mit einiger Ausführlichkeit.

10. Es ist aber überall mehr Gewicht auf Klarheit als auf Ausführlichkeit zu legen.

11. Wichtig ist, daß die Kinder, sobald sie dafür reif sind, eine richtige Vorstellung von dem Weltgebäude bekommen, insbesondere von dem Sonnen- und Planetensystem und seinem Gange.

12. Ferner sollen sie einen Einblick und Überblick erhalten über den die Erde betreffenden Naturlauf, wovon das wichtigste und faßlichste Stück der Kreislauf des Wassers ist, zugleich mit seiner Bedeutung für die Pflanzen- und Tierwelt und für den Menschen.

13. Wichtig ist die Unterscheidung der drei Arten des Wirklichen (des Leblosen, des Lebendigen und des Geistigen) samt der dreifachen Art der Kräfte.

14. Daß Kraft etwas Wirkliches ist, muß vor allem zum Bewußtsein gebracht werden. Das gilt ganz besonders von der Geisteskraft.

15. Erregt nun schon die Einsicht in den ganzen Bau und Apparat und Betrieb der Welt unserm Geiste Freude und Erhebung, so gibt doch erst die Erkenntnis des Planes und Zweckes der Welt ein vollbefriedigendes Verständnis. (Der Mensch!)

16. Auch die Bestimmung des Menschen muß richtig erfaßt werden: daß er außer dem irdischen Berufe, sich die Erde durch allerlei Kulturarbeit untertan zu machen, auch den höheren Beruf hat, das ihm gegebene göttliche Ebenbild zu entfalten; und erst dadurch, daß statt des „Kampfes Aller gegen Alle“ die selbstlose Liebe Prinzip des Lebens wird, kommt es zu einer Harmonie der Welt.

III. Die Unterrichtsfächer.

17. Für all solche Belehrung bietet selbstverständlich am meisten Raum und Anlaß der Religionsunterricht, in der Schule wie in den Konfirmandenstunden, so namentlich die Besprechung von 1. Mos. 1 und 2; Ps. 8; 19; 104; Apg. 14 und 17; ferner der erste Glaubensartikel und manches Kirchenlied. Auch gewisse Tage oder Zeiten können

Anlaß dazu geben, z. B. das Erntedankfest; auch der Anfang des Unterrichts selbst; unter Umständen auch besondere Naturereignisse.

18. Es ist kein Zeitverlust, wenn solche Betrachtungen der Werke und des Wirkens Gottes in der Welt bisweilen auch eine ganze Lehrstunde in Anspruch nehmen, wenn nur dabei erreicht wird der höchste Zweck alles Religionsunterrichtes, daß die Seelen in klare und innige Beziehung zu dem lebendigen Gott gesetzt werden!

19. Die Weltgeschichte muß weniger unter politischem als unter ethischem Gesichtspunkte behandelt werden, so daß die sogenannte „moralische Weltordnung“, das ist des heiligen Gottes verborgenes Walten gemerkt wird. „Gerechtigkeit erhöht ein Volk; aber die Sünde ist der Leute Verderben.“

20. Die Naturbeschreibung hat ganz besonders eine apologetische Aufgabe. Auf das Ganze sei der Blick gerichtet und in die Tiefe der Ursachen. Es ist nicht recht, daß sogar christlich gesinnte Lehrer in diesen Lehrstunden es krampfhaft vermeiden, jemals auf die Wirksamkeit Gottes hinzuweisen!

21. Die Elemente der Astronomie mögen in dem Lehrplan aufgenommen werden. Räumliches Orientiertsein trägt unendlich viel zum Verständnis jeder Wirtschaft bei, auch der großen Weltwirtschaft Gottes.

22. Die Geographie werde möglichst zu einer Beschreibung und Erklärung der Erde und der Landesnatur und ihrer Bedeutung für die Menschen.

23. In bezug auf den deutschen Unterricht ist nur im allgemeinen zu sagen: Der Lehrer habe seine Augen offen, falls irgendwo „ein Blümchen am Wege“ sich darbietet.

24. Rechnen, Zeichnen, Schreiben, Singen haben an sich keine Beziehung zur Apologetik.

25. Wohl aber kann apologetisch benutzt werden — der Turnunterricht!

Prof. Dr. Bertling, Pf., Badersleben.

III. Deutsch.

15. Welche Anforderungen sind an ein gutes Lesebuch zu stellen.*)

Will nun der Lesebuchherausgeber das „Brot des Lebens“ darbieten so muß er seine Stoffe wenn irgend möglich zwar direkt aus den Quellen schöpfen, aber er darf nie vergessen, daß es nicht darauf ankommt, eine peinlich genaue Quellschriftensammlung im Lesebuche zusammenzustellen. Nicht literarhistorische, sondern pädagogische Gesichtspunkte geben die Leitlinien für die Auswahl und den Inhalt der Lesebuchstoffe an, denn „für die Kinderseele sind ganz andere Faktoren von Wirkung als urkundliche Treue“.

Wer wollte z. B. bestreiten, daß die Prosa im Lesebuche nicht selten gerade in Rücksicht ihrer stufenmäßigen Lesbarkeit nach Inhalt und Form der pädagogischen Heckenschere bedarf. Und wenn der geheimste Geheimrat und der ordentlichste ordentliche Seminarlehrer ein wirklich brauchbares Buch herausgeben will, so wird und muß er Beil und Säge für seinen Lesebuchgarten gebrauchen, um hier und da die Wasserreiser zu entfernen, damit die Bäume und Sträucher des Gartens desto besser grünen, blühen und Früchte tragen.

Übrigens bedarf jegliche Änderung von Erzeugnissen lebender Autoren — und seien diese Änderungen auch geringfügiger Natur — der Genehmigung des betreffenden Schriftstellers und sind ohne dieselbe preßgesetzlich strafbar.

Was die Texttreue anlangt, so kann ich es nicht für absolut richtig halten, wenn in dem Ministererlaß in bezug auf die Originaltexte gesagt wird: „In der Grammatik sind sogenannte Verbesserungen zu vermeiden, die selbst vor unsern Klassikern nicht Halt machen“, sofern sich das auf P r o s a t e x t e bezieht. Es können Fälle eintreten, wo etwa eine Vereinfachung des komplizierten Satzbaues anzustreben oder ein besserer, treffenderer Ausdruck zu setzen ist, wo eine Richtigstellung eines Gedankens vorzunehmen oder eine geschicktere Wendung anzubringen, eine Entgleisung auszumerzen ist. Alles Fälle, die vorzugsweise dann eintreten, wenn bei notwendigen Kürzungen ein kleinerer Abschnitt aus einer größeren, zusammenhängenderen Darstellung herausgeschält werden muß. In der

*) Nach einem Vortrage im Schulwissenschaftlichen Bildungsverein.

Schule diktiert wie gesagt nicht etwa der Literarhistoriker die Texte „voll und ganz und unentwegt", sondern der Pädagoge sitzt als Korrektor im Regimente, um alles wohl zu ordnen und die geistige Speise auch wirklich mundgerecht und genußfähig zu machen.

Aber, so sehr ich aus pädagogischen Gründen in vielen Fällen einer Kürzung und formellen Änderungen bei Prosastücken das Wort reden möchte, um eben den Inhalt des Lesebuches genießbarer zu gestalten, ebenso entschieden möchte ich auch betonen, daß ich eine durchaus wortgetreue Entlehnung von Gedichten für unerläßlich halte.

Es muß direkt als literarische Versündigung bezeichnet werden, wenn aus irgend welchen nichtigen Gründen Abänderungen an poetischen Erzeugnissen vorgenommen werden und so nicht selten, wie z. B. bei dem aus dem kühlen Grunde verschwundenen „Onkel", der poetische Hauch des Gedichtes völlig vernichtet wird.

Zwar gibt es Gedichte, welche so, wie sie sind, sich zur Darbietung für Kinder als ungeeignet erweisen, aber dann lasse man sie einfach aus dem Lesebuche fort.

Doch zu derartigen „Verbesserungen" wie die berühmte Umwandlung des „Juden" in einen Kaufmann, der durch den Wald ging und dem Bäumlein die Blätter raubte und der „Schwester", die statt des frommen Schätzel's auf Vogls Wanderburschen herabschaut, liegt absolut kein Grund vor.

Es ist natürlich eine recht, recht schwierige Sache mit den redaktionellen Text-Änderungen und es erfordert ohne Zweifel ein ganz bedeutendes pädagogisches Taktgefühl, um mit der nötigen Vorsicht zu verfahren. Überhaupt steckt in der Zusammenstellung eines wirklich guten Lesebuches eine überaus mühevolle, schwierige und zeitraubende Arbeit, denn damit ist's wahrlich nicht getan, daß man mit Hülfe von Kleistertopf und Schere aus einem Dutzend alter Lesebücher das dreizehnte neue Buch zusammenleimt, zumal nicht nur die gewissenhafte Auswahl und Prüfung der Stücke aus der gewaltig geschwellten Hochflut der einschlägigen Literatur mit erheblichen Schwierigkeiten verknüpft ist. Vor allem macht es bei umfangreicheren Lesewerken große Mühe und viel Kopfzerbrechen, die ausgewählten Stoffe am zweckmäßigsten am richtigen Platze zu verwerten.

Wenn bei dieser Arbeit nicht so viele Fußangeln und Fallstricke wären, so gebe es in der Tat mehr gute Lesebücher als es wirklich gibt. Im Lauf der Jahre ist zwar die Zahl der verschiedenen Lesebücher weit

über tausend gestiegen, aber dennoch haben nicht mehr als etwa 20 bis 25 Lesewerke ihrer Zeit in nachhaltiger Weise das Gepräge ihres Geistes aufgedrückt.

Wenn nicht alle Zeichen trügen, so wird das moderne Lesebuch, das mit der Morgenröte des 20. Jahrhunderts am pädagogischen Horizonte aufzusteigen beginnt, die ausgesprochene Bodenständigkeit, das stark betonte heimatliche Gepräge als Siegel und Geleitsbrief an der Stirn tragen. Wird doch in dem Erlaß des Kultusministers gerade diese Grundtonart ganz besonders ins Vordertreffen gerückt.

Der Odem der Heimat soll mit kräftigem Hauch im Lesebuche wehen, damit durch ein stark ausgeprägtes Heimatsgefühl auch wahrhaft edle Vaterlandsliebe erzeugt werde. Heimatklänge, die wonnesam und traut Landschaft und Volkstum in ihrer innigen Wechselbeziehung vor des Kindes Seele stellen, dürfen in der Tat wohl das Recht beanspruchen, einen breiten Raum im Rahmen des Lesebuches einzunehmen.

Im Hinblick auf den heimatlichen Grundcharakter des Lesebuches, zu welchem sich „ein Zug religiöser Wärme" gesellen soll, dürfen beispielsweise für uns Norddeutsche auch nicht die Vertreter der niederdeutschen Mundart in ihren besten Erzeugnissen fehlen. „Denn die Mundartdichter, sofern sie diesen Namen verdienen, spiegeln untrüglich die Eigenart deutschen Lebens und Wesens. Sie kennen Geist und Herz ihrer Stammesgenossen. Sie wissen, wie beides sich im Reden und Handeln, in Sitte und Lebenshaltung kundgibt. Sie erzählen aus der Seele des Volkes heraus. Sprache, Fühlen und Denken, also Form und Inhalt bilden eine Einheit." Darum sollten auch Klaus Groth, Fritz Reuter, John Brinckmann und andere Autoren noch etwas mehr den Mund bei uns aufmachen dürfen als bisher und sollten so zu den Kindern reden, wie ihnen der Originalschnabel gewachsen ist: plastisch und drastisch und damit echt volkstümlich. Eine Verhochdeutschung, wie sie in einigen Lesebüchern mit diesen mundartlichen Schriftstellern vorgenommen ist läuft meistens auf eine direkte Versündigung am Sprachgeist des Autors hinaus.

Ein weiterer, sehr wesentlicher Punkt des Ministererlasses neben dem betonten Lokalkolorit des Lesebuches betrifft den „Sprachton" desselben, über den ich schon vorhin gelegentlich der Kennzeichnung des Gesamtinhaltes kurze Bemerkungen einfließen ließ. Der Erlaß fordert: „Die Sprache des Lesebuches muß volkstümlich und darum einfach sein, weil sonst die engbegrenzte und nicht selten ungenaue Sprache des Kin-

des an ihr sich nicht erweitern und berichtigen kann." Ohne allen Zweifel darf Ton und Inhalt des Lesebuches ja nicht zu hoch und ideal gehalten sein, weil durch Verstoß gegen diese Kardinalforderung die Gefahr des gedankenlosen Lesens bedenklich nahe rückt und die geistig zu hoch gespannten Stoffe keine sprachbildend praktische Verwendbarkeit durch Wiedererzählen zulassen.

Und diese sprachbildende Seite des Lesebuches ist meines Erachtens mit das wesentlichste Moment der Güte desselben, denn der ur-eigentlichste Zweck des Lesebuches ist und bleibt neben allem sonstigen doch immer die sprachliche Schulung durch einfache, plastisch ab-gerundete Darbietungen. Daher erwartet man von einem Lesebuch-herausgeber auch nicht unveränderte Textwiedergabe der Originalschriften, sondern vielmehr eine Bearbeitung des Lesestoffes nach pädagogischen Grundsätzen und schultechnischen Gesichtspunkten, unter denen die sprach-bildende Verwendbarkeit eines Lesestückes obenan steht. Um aber Sprach-verständnis und Sprachfertigkeit zu fördern, muß der Lesebuch-Sprachton naturgemäß möglichst einfach sein und sich, wie schon gesagt, stufen-mäßig der sprachlichen Bildung des Kindes anbequemen suchen. — —

„Das ward schon oft gesprochen, doch spricht man's nie zu oft." Denn so uralt und so selbstverständlich diese Forderung ist, so häufig hapert es aber doch mit der tatsächlichen Berücksichtigung und Verwirklichung dieser Binsenweisheit in vielen Lesebüchern Die Zahl der sogenannten Gipfelstücke, die weit über den jeweiligen geistigen Horizont des Kindes und seine sprachliche Reproduktionskraft hinausgehen, ist weit größer als man denkt. „So konkret die Vor-stellungen und so einfach deren Beziehungen im kindlichen Geiste auf-treten, so inhaltlich klar müssen die Wörter und so einfach deren syn-taktische Verhältnisse in der Sprache des Lesebuches sich gestalten. Dem Schönheitskultus darf nie die für Kinder durchaus notwendige Einfachheit geopfert werden." Eine einfache, glatte Prosa mit möglichst vielen Punkten — was ich ganz besonders betonen möchte — dürfte selbst bis zum Abschlußbande eines Lesewerkes die beste Kost zur Entwicklung und Stärkung einer gesunden Sprachkraft sein.

Ohne Zweifel wird das Lesebuch für die Kinder um so frucht-bringender, je mehr es sich in Ton und Inhalt sprachlich dem naiven geistigen Gesichtskreis der Kinder anpaßt. Kindesnatur und Kindes-leben drücken mit Naturnotwendigkeit dem Lesebuchherausgeber unweiger-

lich die ehernen Gesetzestafeln für den Lesebuch-Sprachton in die Hand. — Diesem Sprachton aber muß sich ebenso organisch die Musik des Inhaltes anschmiegen, deren Singen und Klingen die kindlichen Herztöne als Resonanzboden zum Mitsingen und Mitklingen zu bringen hat. Das will sagen: Von dem kleinen Stübchen kindlich einfacher Fabeln und Liederverse geht's durch den heimlich schönen Garten, wo die wunderbaren ewig schönen Märchenblumen leuchtend blühen, geht es hinaus in die weite, strahlende Ferne, der unvergänglichen Poesie und Prosa unserer edelsten Denker und Dichter. — In diesem Sinne hat jemand auch vom Lesebuche einmal gesagt: Ein Lamm müsse in ihm waten und ein Elefant in ihm schwimmen können.

Soll das aber der Fall sein, so ist es von der allergrößten Bedeutung und eine Forderung allerersten Ranges, das das Lesebuch auf jeder Seite so zu sagen in epischem Sinne eine konkrete Gestaltung des Inhaltes erkennen läßt und durch die auf den Lokalton gestimmte Gegenwartsstücke inhaltlich packenden Reiz als stärksten Trumpf für die Anziehungskraft auf den jugendlichen Geist ausspielt.

Was Haus und Hof dem Kind Erlebenswertes bietet, was seines Lebens Enge Sonnenschein verleiht, was in der Großstadt flutendem Gedränge gleich bunten Spiegelbildern flüchtig schwindend ihm entgegentritt, was Wald und Feld und Flur und Hain, was Meereswogen und des Waldes Rauschen raunend ihm im Flüsterton erzählen, das verdient, geläutert und geklärt, ebenso liebevolle Berücksichtigung wie etwa Schilderungen aus des Kindes Schulleben im anheimelnden Lokalfarbenton.

Ein Hinweis auf de Amicis „Herz“ mag hier gestattet sein, wo durch die kindlich schöne Einfachheit der Sprache, das Lokalkolorit der Handlung und die im Rahmen der kindlichen Vorstellungs- und Gedankenwelt lebendig gestalteten Schilderungen aus dem Schulleben förmlich packende Szenen für Kinder geschrieben sind. Leider muß man lange suchen, ehe man für unsere Lesebücher in dieser Hinsicht brauchbare und hervorragend gute Stücke aus dem Schulleben findet. Gute Prosa für Unter- und Mittelstufe ist überhaupt rar.

Ein direktes Schmerzenskind der meisten Lesebücher aber ist die abstrakte Prosa; denn es ist ja allbekannte Tatsache: Je ababstrakter und farbloser eine Darstellung ist, desto weniger haftet sie in den Falten des Verstandes, desto leichter geht sie über die Köpfe der Kinder hinweg. Daher sind längere Lesestücke, die in farbloser

Sprache abstrakte Dinge behandeln, direkt ungeeignet und müssen gerade so abgelehnt werden, wie Stücke in streng wissenschaftlicher Darstellung. Lesestücke abstrakten Inhalts müssen, um für Kinder genußfähig zu sein, vor allem die Würze der Kürze haben. Dann können sie, wie beispielsweise das Arendt'sche Stück von „Vaterland und Freiheit" oder „Ich mag wohl's Begraben mit ansehen" von Claudius oder „Die Zeit" von Jean Paul u. s. w. zu wahren Perlen werden, die verdienen, daß sie als unverlierbares Eigentum durch Memorieren dem Gedächtnis eingeprägt werden, ein treuer Gefährte auf dem späteren Lebenswege.

An wirklich wertvoller Memorierprosa sollte im Lesebuche kein Mangel sein, da meines Erachtens gerade das Memorieren gehaltvoller Prosa von eminent sprachbildender Wirkung ist. Und wer wollte der Forderung nicht zustimmen, daß auch in Prosastoffen die Edelsteine deutschen Seelenreichtums den Kindern als unverlierbares Eigentum mit auf den Lebensweg gegeben werden.

Neben den im Ministererlaß betonten heimatlichen Charakter des Lesebuches und dem angemessenen Sprachton desselben greife ich als einen dritten wesentlichen Punkt die Darlegung des Erlasses über die Bedeutung und Stellung der Realstoffe im Lesebuche heraus.

In bezug auf die Realstoffe fordert der Lesebucherlaß: „Das Lesebuch hat Beiträge zu bringen aus dem Leben des Menschen, wie es der einzelne an sich und als Glied der verschiedenen Lebenskreise — Familie, Gemeinde, Kirche und Staat — durchläuft. Der preußische Staat in seiner geschichtlichen Entwicklung und das deutsche Reich mit seinen über die Reichsgrenzen, insonderheit über das Meer hinausdrängenden wirtschaftlichen Bestrebungen sind hierbei ausgiebig zu behandeln.

Gemäß der erziehlichen Aufgabe der Schule gebührt diesem im weitesten Sinne des Wortes geschichtlichen Stoffe wegen seiner unmittelbar wirkenden ethischen und religiösen Kraft der breiteste Raum im Lesebuche.

Auch das Leben der Natur verlangt im Lesebuche eingehende Berücksichtigung. Es hat daher Darstellungen zu bringen aus den Gebieten der Geographie, Zoologie, Botanik, der Chemie und der Physik.

Haus- und volkswirtschaftliche, staatsbürgerliche und gesundheitliche Belehrungen, soweit sie dem Kinde aus seinen Lebenskreisen verständlich werden können, dürfen nicht fehlen."

Bis auf die letzten vier Punkte kann ich mich durchaus mit diesen Darlegungen über die realistischen Stoffe im Lesebuche einverstanden erklären.

In bezug auf die haus- und volkswirtschaftlichen, staatsbürgerlichen und gesundheitlichen „Belehrungen" bin ich aber der Meinung, daß derartige Dinge als Lesestoff in der Volksschule abzuweisen sind. Sie treten meiner Meinung nach verfrüht auf und müssen naturgemäß der Fortbildungsschule zugewiesen werden, zumal die „Belehrungen" staatsbürgerlicher sowie haus- und volkswirtschaftlicher Natur, die den Kindern der Volksschule selten mundgerecht und schmackhaft gemacht werden können, weil meistens der Hebel des Interesses völlig fehlt.

Auch scheint mir diese Forderung des Lesebuch-Erlasses direkt im Widerspruch zu stehen mit jener anderen Forderung in welcher es heißt: Das Lesebuch vermeide das zerstreuende, verwirrende und abstumpfende Vielerlei. Ich denke Geschichte, Geographie, Zoologie, Botanik, Physik und Chemie, sowie die ganze Belletristik, das sind doch wahrlich Stoffgebiete genug, zumal aus ihnen dann mit der zunehmenden geistigen Reife dem Kinde umfassendere Lesestücke einheitlichen Inhaltes dargeboten werden sollen, um so eine Brücke zum Bücherlesen zu schlagen.

Auch für die Realstoffe muß selbstverständlich gefordert werden, daß sie vorwiegend Wurzelboden im Anschauungskreise des Kindes finden. Größte Anschaulichkeit in Verbindung mit sprachlicher Einfachheit und Treffsicherheit des Ausdrucks muß auch hier der Sauerteig sein, der das Brot der Realstoffe schmackhaft und verdauungsfähig macht.

Gerade durch gute Realstoffe tritt das Lesebuch in vorzüglicher Weise in den Dienst des lehrplanmäßig betriebenen Sachunterrichtes und gewährt ihm die wünschenswerten Hilfen, indem es auch an seinem Teile beiträgt zur Klarstellung, Ergänzung und Vertiefung der durch den Unterricht erworbenen Vorstellungswelt. Einen hinreichenden Vorrat guter Realstoffe neben den schöngeistigen Stoffen muß das Lesebuch unzweifelhaft aufzuweisen haben.

Beide Stoffgruppen treten meines Erachtens völlig ebenbürtig in den Dienst der Charakterbildung, doch haben auch die realistischen Stoffe fraglos insofern eine literar-ästhetische Aufgabe zu erfüllen, als sie in lebendig packender Weise im Gewande mustergültiger sprachlicher Darstellung aufzutreten haben. „Dürrer Leitfadenstil ist streng fern zu halten", und Plattheiten sollten überhaupt nicht im Lesebuche ge-

duldet werden. Gerade in den Realstoffen hat sich viel Ballast angehäuft, der notwendigerweise über Bord geworfen werden muß, damit das „glückhafte Schiff" des Lesebuches nicht unnötig mit veralteten, inhaltlich und formell anfechtbaren Stoffen beschwert, sondern mit modernen Real-Gütern beladen werden kann.

Von den Lesebuchverfassern aber muß erwartet werden — wie dies auch in dem Lesebuch-Erlaß zum Ausdruck kommt, daß sie in der Beziehung durch eigenes Forschen die bezügliche Literatur seit 1870 weit mehr als bisher ausnutzen, daß sie der Beschäftigungsweise und dem Leben und Treiben der Bevölkerung, für deren Kinder das Lesebuch bestimmt ist, liebevoll nachgehen und je nach Sitte und Art von Land und Leuten in Handel und Gewerbe, Industrie oder Landwirtschaft charakteristische Zeitlinien für die Realstoff-Auswahl im Lesebuche anerkennen. Naturgemäß muß ein Lesebuch für die Rheinprovinz oder Thüringen anders geartet sein als für unsere Nordmarken, ein Buch für Landkinder anders als für Stadtkinder mit sieben und mehrstufigem Schulorganismus.

Was den in den 80er Jahren tobenden Streit um das sogenannte Reallesebuch anlangt, als der Kriegsruf: Hie Dörpfeld! Hie Dittes! erschallte, so läßt uns dieser ganze Streit heuzutage ziemlich kalt, denn das Lesebuch hat nicht einseitigen Zwecken zu dienen. Von einem ganz bedeutenden Überwiegen der Realstoffe im Lesebuche kann wohl schwerlich die Rede sein. Zwar soll dem Sachunterrichte helfend unter die Arme gegriffen werden, aber der Hauptsache nach hat das Edelste und Beste aus den klassischen Schriften deutscher Dichter und Denker die Spalten des Lesebuches mit schöngeistigen Stoffen zu füllen, damit dasselbe durch seinen Inhalt nicht nur ein gewaltiger Held nationaler Bildung, eine Pflegemutter unserer edlen deutschen Sprache, sondern auch eine Vermittlerin der lange vernachlässigten Literaturkenntnis unseres Volkes werde.

Wenn man aber der Forderung zustimmt, daß das Lesebuch in seinen mancherlei Kanälen nicht allein der ästhetischen und idealen Bildung veredelnde Stoffe zuführen muß, sondern auch die literarhistorische Bildung mit fördern helfe, so muß man auch der anderen Forderung zustimmen, daß nämlich ein Lesewerk in seinen abschließenden Bänden auf der Oberstufe die Grundlagen einer Literaturgeschichte insofern enthalte, als es solche Stücke darbietet, die sowohl die Formen der Dichtungsarten als auch ihre Verfasser zu charakterisieren vermögen.

Wiederum darf hier mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß die geistige Speise auch für den zarten geistigen Magen des Kindes assimilationsfähig dargeboten werde. Vor allem habe ich dabei das ganze Gebiet der intimen persönlichen Lyrik im Auge, „deren Würdigung eine Lebenserfahrung, eine Vertiefung des Empfindens voraussetzt, die man bei Kindern nicht erwarten kann", denn Lyrik will innerlich erlebt sein. Trotzdem kann auf diese im späteren Leben oft so wertvolle Mitgabe aus der Schule im Lesebuche unter keinen Umständen ganz verzichtet werden. „Einen Hauch des Geistes, der in diesen Dichtungen lebt, wird der Schüler schon als Kind verspüren; in höherem Maße wird ihre Schönheit und Tiefe ihm erst später aufgehen. Bis dahin mag er die herrlichen Worte in einem effinen guten Herzen bewahren. Es würde eine literarische und pädagogische Enge der Auffassung verraten, wollte man solche Saat auf Hoffnung nicht ausstreuen." In dem Lesebucherlaß des Dr. Studt heißt es in dieser Hinsicht: Auf alle Fälle wird das Vorhandensein olcher Stücke, die über die Jugendzeit hinausweisen, das Interesse der Erwachsenen am Lesebuche mehren.

Gestatten Sie nun noch, daß ich auf zwei Irrwege zu sprechen komme, welche die Lesebuchentwicklung hier und da nach meiner Auffassung eingeschlagen hat. Es ist klar, daß ein Lesebuch ganz wesentlich in bezug auf seinen Inhalt dadurch beeinflußt werden muß, ob die Schule, in welcher es gebraucht werden soll, einklassig oder mehrklassig ist. Ob es aber auch stark berücksichtigt werden braucht, wenn das Lesebuch nur für Knaben oder nur für Mädchen oder für beide in Benutzung genommen werden soll, erscheint (mir) zweifelhaft. Ich kann derartig einseitig abgefaßten Lesebüchern keinen besonderen Geschmack abgewinnen, und es erscheint mir als eine Verirrung, wenn man hier und dort dazu geschritten ist, in großen, städtischen Schulorganismen für Knaben und Mädchen jeweilig streng gesonderte Lesebücher herauszugeben, denn die Pädagogik hat meines Wissens bislang noch nicht den unumstößlichen Beweis dafür geliefert, daß es absolut richtig ist, beide Geschlechter getrennt zu unterrichten und ihnen durchaus gesonderte geistige Speise vorzusetzen. Ein gutes Lesebuch muß nach meiner Meinung für beide Geschlechter sein Tischlein deck dich in Bereitschaft halten. Das schließt nicht aus, sondern bedingt geradezu, daß jedem Geschlechte für sich in einzelnen Darbietungen durch ganz speziell für dasselbe geeignete Stücke das Buch lieb und wert und nützlich zu machen ist.

Eine zweite Verirrung, neben den für Knaben und Mädchen gesondert herausgegebenen Lesebüchern, ist in der Vielbändigkeit mancher Lesebücher zu erblicken. Zu den Anforderungen, die man an ein gutes Lesebuch zu stellen hat, gehört auch rein äußerlich die Verminderung der überhandnehmenden Vielbändigkeit und Einschränkung der Stofffülle, denn was den Umfang des Lesebuches anlangt, so ist derselbe „auf das Maß zu beschränken, welches ein Heimischwerden der Kinder in ihm ermöglicht, weil es nur so seiner erziehlichen Aufgabe gerecht werden kann." Ich stehe aus diesem Grunde nicht an, jenes überhandnehmende Bestreben in größeren Schulorganisation für jede einzelne Klasse auch einen gesonderten Leseband herzustellen, als einen Irrweg zu bezeichnen. Schon im Jahre 1770 taucht im „Kurbayerischen Lesewerke" ein sechsbändiges Lesebuch auf. Gar in sieben Teilen erschien 1891 in Gera bei Hofmann das Lesebuch für sechs- und mehrklassige Volksschulen von Dietlein und Schumann und endlich mit sage und schreibe acht Teilen tritt Frankfurt a. M. und Bremen auf den Plan. Das Frankfurter Lesewerk ist herausgegeben von den Rektoren zu Frankfurt a. M. in den Jahren 1885—91. Auch die „hellen" Sachsen blieben nicht zurück. Die „Muttersprache" von Berthelt, Petermann, Thomas, Baron, Junghanns usw. brachte es auch auf acht Teile. Wenn nicht die acht-jährige Ausbildung der Volksschüler dies unmöglich machte, wäre man wohl in der Herstellung eines noch bändereicheren „Teilstrecken-Lesebuches" auch noch weiter gegangen. So aber verboten sich weitere Übertreibungen in dieser Richtung von selber.

Es darf namentlich als ein Verdienst des Lehrers Heydner in Nürnberg erwähnt werden, der mit großem Nachdruck in den achtziger Jahren gegen das Ungesunde einer derartigen Lesebuchmacherei auftrat. Lesewerke sollten, selbst für achtstufige Schulen nicht mehr als drei- bis vierbändig sein, also je zwei bis drei Jahre in Benutzung genommen werden, da das Kind in dem Zeitraum eines kurzen Jahres niemals in dem Klassenband recht heimisch wird. Beherrschung des Lesestoffes nach Form und Inhalt, also das besonders sprachbildende wichtigste Element des Lesebuches, kann erst durch mehrjährige Benutzung erreicht werden. Vielbändigkeit der Lesebücher ist zweifellos dazu angetan, die Unterrichtserfolge zu beeinträchtigen, denn es heißt ja jetzt in bezug auf den Lesestoff: „Kaum gegrüßt, gemieden." Nur was man zu wiederholten malen liest, prägt sich als sprachbildender Formenreichtum der Ausdrucksweise auch den Sinnen ein.

Aber wie ist's, wenn in einer höheren Klasse auf früher behandelte Lese-Stoffe zurückgegriffen werden soll? Der Lehrer hat in der Regel das Lesebuch der Vorklasse nicht zur Hand, noch viel weniger aber die Kinder, denn mit dem Aufstieg in die höhere Klasse hat das Kind das Lesebuch der alten Klasse auch meistens zum „alten Eisen" geworfen. — Der Ministererlaß fordert: „Namentlich das abschließende Lesebuch gestatte eine lange Benutzung durch das Kind. Die einklassige und die Halbtagsschule kennen am besten außer der Fibel und dem sich anschließenden Lesebuche für die Unterstufe nur das einbändige Lesebuch." — In den mehrstufigen Volks- und Mittelschulen aber dürfte ein drei- höchstens vierbändiges Lesebuch am besten und zweckdienlichsten sein. — Ich muß es mir versagen, noch auf etwa ein halbes Dutzend anderer Punkte näher einzugehen, etwa auf die Anordnung der Stoffe innerhalb der einzelnen Bände, auf die rein äußerliche Ausstattung des Lesebuches mit Bildern, auf die Typenfrage, auf die Frage eines Anhangs mit Texterklärungen, auf Papier, Einband und Drucklegung auf die Frage, ob der Meinung zuzustimmen sei, daß die Aufgabe, wirklich brauchbare Lesebücher herzustellen, nur durch die vereinte Kraft Vieler gelöst werden kann und was dergleichen Dinge mehr sind. Das aber möchte ich doch noch einmal besonders betonen: Es ist ein unbestreitbares Verdienst derjenigen Männer, die den sehr beachtenswerten und gedankenreichen Lesebuch-Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 28. Februar 1902 bearbeitet haben, daß sie die seit längere Zeit etwas stagnierende Lesebuch-Literatur wieder in lebhaften Fluß gebracht haben. Der frische Lufthauch vom Ministertisch hat manchen alten Lesebuchstaub aufgewirbelt und das große „Wecken" aus Berlin manchen Lesebuchverfasser heilsam aufgerüttelt. Und wenn's Ministerlüfterl auch kein Mailüfterl war, so wird's aber doch drauß' im Lesebuchwald den Schnee zergehen lassen, und die mancherlei blauen Veigerl werden gewiß die Köpferl in die Höh heben. Und wenn die „Schneeglöckchen" läuten, so werden es Heimatglocken sein und Heimatklänge werden „wonnesam und traut" ans Ohr erklingen. —

Was nicht mit dem Edelrost der Unvergänglichkeit versehen ist, was nicht durch wiegenden Rhythmus und wonnige Lautmusik der Sprache, schön und wunderbar, im alten Adelswappen echter Poesie uns altbewährt entgegenklingt, was nicht mit den Märchenaugen echter Volkstümlichkeit uns anschaut und in seinen Bann schlägt, das wird gleich fahlen Schemen weichen, mehr und mehr. Und nur das Edelste

und Beste unserer deutschen Denker und Dichter wird dauernd seinen Ehrenplatz in der „Profanbibel der Schule“ behalten, wird Duft und Farbe, Glanz und Freude spenden und zwischen den neu und übernacht ersproßten Blumen aus dem Garten edlen Schrifttums grünen und blühen bis in die fernsten Zeiten.

Paul Orlamünder, Hamburg.

16. Die Stellung der Schule zur deutschen Bühnenaussprache.

Wer auf unsern großen Lehrerversammlungen oder etwa im Reichstag Gelegenheit gehabt hat, Redner aus den verschiedensten Teilen unsers Vaterlandes sprechen zu hören, der wird mit einigem Erstaunen wahrgenommen haben, wie tiefgehende Ausspracheunterschiede auch unter den gebildeten Männern Deutschlands bei Handhabung der noch allgemein gültigen deutschen Gemeinsprache zutage treten. Der Ausländer mag leichthin zu der Meinung kommen, Männer verschiedener Sprache nacheinander gehört zu haben. Ein so tiefgehender Zwiespalt in der Aussprache legt nicht das glänzendste Zeugnis ab für eine weitgehende und einsichtige Pflege unsrer Muttersprache; er erschwert auch ungemein den Unterricht und kann den Ausländer nicht gerade anlocken zum Studium einer Sprache, über deren Lautgehalt sich der Eingeborene selbst nicht klar ist. Des weitern wird eine auf dem phonetischen Prinzip beruhende Rechtschreibung — und die muß doch einmal kommen — sich bei dem Mangel des einheitlichen Lautbestandes schwer durchführen lassen. Endlich aber bedenke man, daß das Völker einende Band zunächst die Sprache ist, und so sehr man auch einen gewissen Lokalpatriotismus schätzen mag, es muß über ihm das Gemeinsame stehen. Das Lokale sind und mögen unsre Dialekte bleiben, sie will keiner ausrotten; aber darüber muß als Gemeinsames unsre deutsche Schriftsprache in so allgemein gültiger Form sich erheben, daß bei ihrem Gebrauch der Schwabe, Schlesier, Ostpreuße rc. zurücktritt vor dem Deutschen. Aus diesen und vielen andern Erwägungen heraus erscheint eine einheitliche Regelung der deutschen Aussprache geboten. Tatsächlich sind wichtige Schritte in dieser Hinsicht auch schon getan worden, und die Anordnungen, die, wie folgt bekannt wird, vom Unterrichtsministerium für die preußischen Lehrerseminare ergangen sein sollen, legen die Vermutung nahe, daß man in nicht zu ferner Zeit

sich allgemein auf irgend eine Regel einigt. Die Leser dieses Blattes, die ja in erster Linie zur Mitarbeit an der dankenswerten Aufgabe berufen sind, werden deshalb eine kurze Darstellung der beregten Angelegenheit bis auf den heutigen Standpunkt sicher nicht ohne Interesse entgegennehmen.

Die Frage einer einheitlichen Regelung in der hochdeutschen Aussprache ist schon verschiedentlich aufgeworfen worden. Sie muß ja auch jedem Dichter, jedem Schauspieler und Redner immer wieder aufstoßen. An einer Möglichkeit der Regelung mußten aber Männer wie Gottsched, Lessing, Herder, Goethe und Schiller verzweifeln, und das erklärt sich aus der politischen Zerrissenheit ihres größern Vaterlandes hinlänglich. Gleichwohl hat schon Goethe an einen gewissen Ausgleich gedacht, wenn er 1803 seine „Regeln für Schauspieler“ schrieb. Der Anlaß zu diesen „Regeln“ ging also von den Bedürfnissen der Bühne aus; ob der Dichter an eine weitere Wirkung dachte, mag dahingestellt bleiben, wenngleich die Begründung, die er für die Aufstellung der „Regeln“ anführt, auch auf andre Verhältnisse paßt. Man urteile selbst! Er sagt: „Wenn mitten in einer tragischen Rede sich ein Provinzialismus eindrängt, so wird die schönste Dichtung verunstaltet und das Gehör des Zuschauers beleidigt. Daher ist das Erste und Notwendigste für den sich bildenden Schauspieler, daß er sich von allen Fehlern des Dialekts befreie und eine vollständig reine Aussprache zu erlangen suche. Kein Provinzialismus taugt auf die Bühne. Dort herrsche nur die reine deutsche Mundart, wie sie durch Geschmack, Kunst und Wissenschaft ausgebildet und verfeinert werden!“ Der geneigte Leser setze statt Schauspieler, Prediger, Lehrer, Richter, Abgeordneter ꝛc. und statt Bühne Kirche, Schule, Gerichtssaal, Reichstag ꝛc., und er mag leichthin einsehen, wie wenig des Altmeisters Wort gewirkt hat und wie berechtigt auch heute noch die aufgestellte Forderung ist. Als nach Siebzig statt eines hochgeschwellten patriotischen Gefühls, das auch in der Wertschätzung der eignen Sprache sich hätte offenbaren sollen, im Gegenteil eine ekle Sprachmengerei einriß und uns in längst entschwunden geglaubte Zustände zurückzuschleudern drohte, da trat der Deutsche Sprachverein auf den Kampfplatz. Er schoß ja vielfach über das Ziel hinaus, und das geschieht in Kampfesstimmung ja wohl leicht; aber unser Sprachgewissen hat er geschärft. Zu seinen Forderungen gehörte auch der Ausgleich in der Aussprache in unserm Gemeindeutsch. Wenn er dabei in erster Linie an die Schule dachte und das Heil

gewissermaßen in einer Regelung der Aussprache nach dem Schriftbilde erblickte, so konnte er nicht zum Ziele gelangen. Ehe die Schule gemeinsame Regeln benutzte, mußten solche vorhanden sein, und sollten diese Regeln nur von den gelehrten Germanisten gegeben werden, so war bei den weit auseinander gehenden Ansichten an eine Einigung nicht zu denken; sollte aber das Schriftbild in Zweifeln entscheiden, so übersah man eben, daß die Schrift das Sekundäre und Nebensächliche ist; ganz abgesehen davon, daß keine Phonetik imstande ist, so viel Lautzeichen zu erfinden, als es verschiedene Laute in irgend einer Sprache gibt. In dieser Not tat Professor Siebs den einzigen vernünftigen Schritt. Er wandte sich an die hervorragenden deutschen Bühnen und legte ihnen die Frage nach einer Möglichkeit der „Ausgleichung der Ausspracheunterschiede" vor. Freudig ging man auf die Frage ein, einmal weil man sich zur Lösung berufen fühlte, zum andern weil man sich gerade bei den Bühnen der Notwendigkeit einer einheitlichen Regelung am wenigsten verschließen konnte. Manchem Professor verursachte es allerdings geistiges Unbehagen, wenn er daran dachte, daß in einer Frage, die ganz und gar vor sein Forum zu gegehören schien, Schauspieler mit entscheiden sollten; denn viele können sich ja von dem landläufigen Begriff „Schauspieler" noch immer nicht losreißen. Aber auch diese Bedenklichen wurden besänftigt, als sich herausstellte, daß nicht sowohl der Schauspieler gefragt werden sollte, als die Leiter der großen Hofbühnen, und denen kann man doch im allgemeinen unbedenklich zugestehen, daß ihnen „Geschmack, Kunst und Wissenschaft" nicht fremd geblieben sind. Siebs tat aber auch noch den andern Schritt. Er unterbreitete sein Vorhaben der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die 1897 in Dresden tagte, und erzielte bei der germanischen Sektion ein Ergebnis, das in nachfolgendem Satze gipfelt und ein Beweis dafür ist, daß eine richtig angefaßte Sache auch bald ins Geleis kommt.

Satz: „Die im ernsten Drama übliche deutsche Bühnenaussprache pflegt als Norm für die deutsche Aussprache zu gelten. Sie ist aber nicht im deutschen Sprachgebiete durchaus dieselbe und ist, vom wissenschaftlichen Standpunkt betrachtet, nicht in jeder Beziehung zu billigen. — Deshalb ist aus orthoepischen Gründen für Bühnen- und Schulzwecke eine ausgleichende Regelung der Aussprache wünschenswert; sie ist aber auch darum wichtig, weil dereinst etwaige Verbesserungen der Orthographie darauf fußen müssen. Vor allem ist nötig:

1. Die Unterschiede der Aussprache zwischen den einzelnen Bühnen ober-, mittel- und niederdeutschen Sprachgebietes auszugleichen, sei es nach

Maßgabe der Sprache der Gebildeten, sei es nach historischen oder ästhetischen Gesichtspunkten;

2. die Unterschiede in der Aussprache des einzelnen Lautes zu beseitigen, die nur nach Maßgabe der Orthographie willkürlich geschaffen sind und von der Wissenschaft verworfen werden.

Die germanistische Sektion der 44. in Dresden tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner würde es mit Freude begrüßen, wenn der Deutsche Bühnenverein bereit wäre, sich zu gemeinsamer Arbeit an diesem nationalen Werke mit der germanistischen Wissenschaft zu verbinden."

So hatte sich eine gemeinsame Basis gefunden; an der Weiterarbeit brauchte nun niemand mehr zu verzagen. Nach Lage der Sache konnte es sich in erster Linie zunächst nur um eine Regelung der Bühnenaussprache handeln. Das andre mußte sich später finden. Ein Stab von Gelehrten, die hier nicht aufgeführt werden sollen, machte sich nun an die Arbeit. Es galt, die besten Schauspieler der bestgeleiteten Bühnen bei ihrer Aussprache zu beobachten und das Beobachtete niederzulegen, dann zu vergleichen und Vorschläge über den notwendigen Ausgleich zu machen. Den Schauspieler über die Gesetze zu befragen, die ihn leiteten, ging nicht wohl an; denn einmal wußte wohl nicht jeder Rechenschaft über sein Tun zu geben, besonders so weit ästhetische Gefühle ihn leiteten, zum andern beeinflußt sich ein jeder in dem Augenblick, wo er bewußt eine Regel, die ihm längst in Fleisch und Blut übergegangen ist, auf einen konkreten Fall anwenden soll. Die Arbeit der Gelehrten war keine leichte; aber ein deutscher Professor ermüdet nicht vor Schwierigkeiten. Schließlich ergab sich ein reiches Beobachtungsmaterial, bei dessen Ordnung und Sichtung sich herausstellte, daß unsre großen Bühnen zwar in manchen Fällen ihren eignen Ausspracheregeln folgten; aber doch lange nicht so weit voneinander abwichen, als dies bei der innerhalb der gebildeten Kreise herrschenden Verschiedenheit in der Aussprache angenommen worden war. Nun überarbeiteten die Professoren Siebs und Sievers das Ganze noch einmal, und die Vertreter des Deutschen Bühnenvereins (Graf Bolko v. Hochberg, damaliger Generalintendant der Königlichen Schauspiele in Berlin; Karl Freiherr v. Ledebur, Generalintendant in Schwerin und Dr. Eduard Tempeltey, Wirkl. Geh. Rat in Koburg), und die wissenschaftlichen Vertreter (Prof. Dr. Eduard Sievers in Leipzig, Prof. Dr. Theodor Karl Luick in Graz und Prof. Dr. Theodor Siebs in Greifswald) traten in der Zeit vom 14. bis 16. April 1898 in Berlin zu einer Beratung zusammen, deren Ergebnisse nachstehend

kurz skizziert sind. (Weiter ausgeführt findet der Leser das hier Angeregte in: „Deutsche Bühnensprache“. Von Theodor Siebs. Berlin, Albert Ahn, II. 1901.)

Nach den Vorschlägen von Siebs einigte man sich im allgemeinen dahin:

1. es soll nichts Neues geschaffen, sondern das Vorhandene im Gebrauch festgestellt werden; etwaige Unterschiede sind möglichst auszugleichen.

2. Die Feststellung des Lautbestandes einer Mundart gelingt nur bei der Beobachtung der unbefangen Sprechenden. (Es ist dies ein Grundsatz, der von vielen Lehrern, die der Erforschung eines Dialekts ihre Kräfte widmen, nicht immer beachtet wird. Auch ergibt sich aus ihm, wie verkehrt es ist, die Schreibung als Maßstab für die Aussprache annehmen zu wollen.)

3. Die Qualität der Laute wechselt nicht erheblich nach ihrer Umgebung. — (Auch dieser schlichte Satz läßt sich in der Schule leicht befolgen. In manchen Gegenden übt z. B. ein w auf ein folgendes a einen andern Einfluß aus als etwa ein b oder l. Achtet der Lehrer darauf, daß er diesen Abweichungen entgegentritt und eine gewisse Annäherung sucht, so hat er das Seinige getan.)

4. Es ist nicht zu bestreiten, daß der Affekt und überhaupt die Stimmung einen gewissen Einfluß auf die Aussprache der einzelnen Laute ausüben kann. (Der Lehrer beobachte gebildete Männer, die denselben Satz in verschiedener Stimmung und mit verschiedenen Absichten aussprechen, und er wird die vorgestellte Behauptung bestätigt finden. Aber auch hier gilt das Gesetz, zu weitgehende Abweichungen sind zu vermeiden und auszugleichen.)

5. Die Reime der Dichter lassen sich bei der Bestimmung der Lautwerte als Maßstab kaum verwerten. (Das ist jedem Deutschlehrer ohne weiteres klar; man denke zu dem Ende nur an die vielen unreinen Reime, deren sich auch die besten Dichter schuldig gemacht haben. Der Lehrer kann also aus den Reimen durchaus nicht Folgerungen für die Aussprache mancher Laute ziehen; er kann nur mildern und ausgleichen, indem er auf die gleichen Elemente das größere Gewicht legt.)

6. Da an unsrer heutigen Gemeinsprache Nieder-, Mittel- und Oberdeutsch beteiligt sind, so mag in Fällen strittiger Aussprache die Form, die von zwei Sprachgruppen bevorzugt wird, siegen über die Form der dritten Gruppe. (Bei welchen Wörtern das stattzufinden

hat, entscheidet die Sprachwissenschaft; allgemeine Grundsätze hat Siebs aufgestellt in der Abhandlung: „Die Aussprache der deutschen Laute"; diese Abhandlung bildet einen Teil des oben schon erwähnten und dringend empfohlenen Werkes: „Deutsche Bühnensprache".)

7. Bei Formen, die sich zu abgeschlossenen Gruppen zusammenfügen (Tag, Tages, Tage, Tagen; trug, trugest 2c.) sind nur in den seltensten Fällen Lautunterschiede zuzugestehen. (Diese Regel ist wegen ihrer Einfachheit jedem Schulkinde leicht zugänglich zu machen und kann ohne weiteres übernommen werden.)

8. Notwendig ist auch die Regelung der Aussprache der Fremdwörter.

9. Es werden eine Reihe von Zeichen vorgesehen, die als Hilfen bei der Aussprache dienen.

Das sind, kurz angedeutet, die wichtigsten Vorschläge. Zwei habe ich ganz ausgelassen, weil für den Lehrer von geringem Belang.

Der freundliche Leser wird aus den wenigen Andeutungen, die ihn zu einem eingehendern Studium anspornen, es keineswegs ersparen wollen, doch schon ersehen, das von den Grundsätzen für die Bühnenaussprache der eine und andre ohne weiteres auch seinen Einzug in die Schule halten kann; doch ist nicht zu verkennen, daß eine Übertragung sans phrase ausgeschlossen ist. Es ist deshalb auch nicht ohne Interesse, einen Blick auf die Verhandlungen der germanistischen Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Sept. 1899) zu werfen. Dieser Versammlung lagen die Ergebnisse der Beratungen vom 14. bis 16. April 1898 schon vor und waren den Mitgliedern seit mehr als einem Jahre bekannt. Im allgemeinen konnte also die Versammlung ihre Stellung präzisieren. Das ist denn auch geschehen in der nachstehenden Resolution:

„Die germanistische Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen erklärt ihre Zustimmung zu den Ergebnissen der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache. Sie hält es zugleich für wünschenswert, diese Ergebnisse für andre Gebiete der deutschen Sprachpflege, insbesondere durch die Schule, nutzbar zu machen, soweit im Leben und Verkehr eine Annäherung an die Sprache der Bedacht möglich und zweckmäßig ist."' — Das ist in großen Umrissen der Gang der Bewegung. Erfreulich ist es, wenn auch in den preußischen Lehrerbildungsanstalten dieser Bewegung Aufmerksamkeit gewidmet wird, und ich glaube, die deutsche

Lehrerschaft kann sich dem eingehenden Studium der beregten Frage nicht entziehen. Regt der Artikel den einen und andern Kollegen dazu an, dann ist sein Zweck erfüllt.

G. Backhaus.

17. Der selbständige Gedankenausdruck unsrer Schüler.

Es erscheint notwendig, die Forderung einer korrekten und selbständigen Gedankendarstellung seitens unsrer Schüler auf das rechte Maß zurückzuführen, sintemal bei Revisionen aller Art der Vorwurf, „die Kinder seien im mündlichen und schriftlichen Ausdruck nicht genügend gefördert“, nicht eben selten zu hören ist. Meint man mit obiger Forderung, die Kinder müßten imstande sein, aus dem ihnen zu Gebote stehenden Sprachschatz alle im Unterricht vorkommenden Dinge formvollendet, mannigfaltig, logisch genau sprachlich darzustellen, so geht sie viel zu weit; denn dazu sind unsre Volksschüler schlechterdings nicht imstande. Sie sind verhältnismäßig arm an Wort- und Satzformen. Im häuslichen Kreise bedienen sie sich niemals einer gewähltern Ausdrucksweise, sondern höchst einfacher Sprachformen, die noch dazu an Roheit und Grobheit oft nichts zu wünschen übrig lassen. Hinzu kommt ferner eine Menge phonetischer und grammatischer Fehler, die im Haus- und Straßenverkehr fortwährend gezüchtet werden. Mit der Bekämpfung derselben hat die Schule stetige Mühe und Not. Ganz wird sie derselben aber niemals Herr werden; denn zu leicht reißt gerade hier das Haus nieder, was die Schule mühsam aufgebaut hat. Mit der Ausdrucksweise, die die Kinder von Hause mitbringen, arbeitet die Schule so gut sie kann. Durch den deutschen Unterricht und die Berücksichtigung der Forderung: „Jeder Unterricht sei Sprachunterricht!“ sucht sie die sehr mäßige Sprechfähigkeit der Kinder möglichst zu fördern. Die sich bei diesem Bemühen ergebenden Schwierigkeiten sind recht große. Die Kinder verabscheuen häufig eine schwunghafte, edlere Redeweise, weil sie sich vor ihren Mitschülern genieren und zu Hause auch nicht anwenden können. In Fleisch und Blut geht ihnen eine solche formschöne und formenreiche Sprache nicht über. In den Aufsätzen der Schüler zeigen sich hin und wieder gewähltere Sprachformen. Meistens merkt man ihnen das Geschraubte und Unnatürliche an; man erkennt, daß es nicht selbständig aus dem geläufigen Sprachvorrat hervorgegangen, sondern nur angelernte, hier und da ungeschickt entlehnte

Ausdrücke und Redewendungen sind. In Mädchenklassen findet man häufig eine gewisse Redefertigkeit; die Mädchenzungen sind im ganzen etwas gelenkiger als die der Knaben. Man wolle das aber beileibe nicht als sprachliche Sicherheit, Gewandtheit und Selbständigkeit bezeichnen. Diese Zungenvirtuosität versagt gewöhnlich, wenn ein bisher unbekannter Stoff denkend betrachtet wird, wenn es also gilt, nur Gedanken zu finden und sprachlich einzukleiden. Da entsteht erst unter intensiver Beihilfe des Lehrers wieder die freie, zusammenhängende Darstellung. Die Forderung einer wirklich selbständigen, tadellosen mündlichen und schriftlichen Gedankendarstellung ist also sicherlich eine übertriebene. Man muß hier E. Linde recht geben, der in seiner „Persönlichkeits-Pädagogik“ sagt: „Ich muß gestehen, daß ich es bei meinen Schülern zu einer sprachlichen Fertigkeit, zu einer Selbständigkeit im sprachlichen Ausdruck nie gebracht habe -- trotz meiner Bemühungen, auch dieser Modeforderung nachzukommen; es lief immer wieder auf ein wörtliches Einprägen der von mir dargebotenen Sprachformen hinaus. Mit der Forderung, die Schüler möglichst viel reden zu lassen, bilden wir nur Schwätzer . . . seine (des Schülers) sprachliche Darstellung wird immer nur mangelhaft bleiben.“ Leider muß die Schule noch mit vielen Begriffen wirtschaften, wofür die Kinder beim besten Willen keine rechte Anschauung haben können. Das beweisen viele Stücke unsrer Lesebücher, deren abstrakte Redeweise für den Kindesgeist nicht geeignet ist, das beweist ferner der dogmatisierende Religionsunterricht, besonders der schon auf der Mittelstufe auftretende, isolierte Katechismusunterricht, das zeigen auch viele Stellen der zu behandelnden Kirchenlieder, an deren übersinnlichen Begriffen und Begriffsreihen der Kindesgeist trotz aller Bemühungen des Lehrers verständnislos vorübergeht. Nun sollen ja den Kindern schließlich auch schwieriger verständliche Sprachformen zugemutet und nahegebracht werden; aber es gibt hierbei doch eine gewisse Grenze, deren Überschreitung sich durch Unaufmerksamkeit und Interesselosigkeit der Schüler, die schlimmsten Feinde des Unterrichts, rächt.

Die obigen Ausführungen belehren uns, von den Kindern nicht ohne weiteres eine sprachvollkommene Gedankendarstellung zu verlangen. Wir müssen unsre Anforderungen an den mündlichen und schriftlichen Ausdruck herabsetzen, ohne allerdings das Ziel einer befriedigenden Ausbildung in Rede und Schrift aus dem Auge zu verlieren. Wie aber soll sich die Einschränkung gestalten? — Lay sagt in seinem

„Rechtschreibführer“ (Seite 152): „Die Sprache ist um so natürlicher, verständlicher, reicher, je mehr sie Sprache der Anschauung ist. Die Anschauungen drängen zum Ausdruck.“ Selbstverständlich ist die hier gemeinte Sprache der Anschauung nicht ein gewählter, höherer Stil, sondern die naive, hausbackene Kindersprache. Mit ihr sollten wir in der Schule stets zufrieden sein, auch wenn sie nicht immer den Nagel auf den Kopf trifft, auch wenn einmal ein Nicht-Schriftausdruck unterläuft, auch wenn hie und da zwei Redensarten verschmolzen werden rc. Pedantische Ängstlichkeit ist hier nur vom Übel. Durch sie nehmen wir den Kindern den Mut zum frischen, freien Sprechen von der Leber weg. Man macht die Kinder sehr bald stumm, wenn man ihren Redefluß fortwährend unterbricht und an den selbständig gebildeten, aber noch unvollkommenen Sätzchen herumnörgelt: „Falsch!“ — „Ungenau!“ — „Das ist ein dummes Wort!“ — „Drück dich geschickter aus!“ — Es sind ja nicht immer die schlechtesten Lehrer, die so sorgfältig verfahren zu müssen glauben. Sie bedenken nicht, daß ein einziges eignes Sätzchen, wenn es auch die vorzubringende Sache nur notdürftig darstellt, weit mehr wert ist als hundert schöne, hergeleierte, aber aus irgend einem Buche oder dergleichen angelernte Redewendungen. Daher ist auch der sprachliche Wert der Realienbücher, die in sachlicher Beziehung unstreitig große Vorteile bieten, ein recht zweifelhafter, weil sie den Schüler von selbsttätiger Gedankeneinkleidung abziehen. Ein im Laufe des Realunterrichts erarbeitetes Werkbuch, das den behandelten Stoff in Stichworten und Merksätzen enthält, nach denen der Schüler seine Wiedergabe zu gestalten hat, gewährt für die sprachliche Schulung weit größern Nutzen. Je weniger man dann noch die Kinder durch das Gängelband enger Fragen von einem Satze zum andern führt, je mehr man ihnen stilistische Freiheit läßt, desto mitteilsamer und sprachfertiger werden sie. Damit soll durchaus nicht einem „Drauflosreden, wie der Schnabel gewachsen ist“, das Wort geredet werden. Der pädagogischen Geschicklichkeit des Lehrers muß es überlassen bleiben, Sorge zu tragen, daß die gewährte Freiheit nicht zu sprachlicher Nachlässigkeit führt. Zum Schluß sei nochmals ausdrücklich festgehalten:

1. Man stelle an den selbständigen Gedankenausdruck der Kinder nur geringe Anforderungen.

2. Man bewahre die Kinder vor mechanisch angelernter Büchersprache.

3. Man sorge stets für den für selbständige Sprachdarstellung nötigen konkreten Hintergrund.

4. Man gewähre weitgehende stilistische Freiheit.

Rektor Lohoff, Stargard i. P.

IV. Geschichte.

18. Welche kulturgeschichtlichen Stoffe sind im Geschichtsunterrichte der Volksschule zu berücksichtigen, und wie sind sie zu behandeln?

Wie jedes Unterrichtsfach, so ist auch der Geschichtsunterricht einem Zeitbedürfnis entsprungen. Das vorwiegend formale Bildungsziele verfolgende Reformationszeitalter wußte mit der Geschichte noch nichts Rechtes anzufangen, obwohl Luther und Melanchthon persönlich sehr hoch von ihr dachten, wie zahlreiche Aussprüche von ihnen beweisen. Wo der Geschichte dennoch hier und da ein bescheidenes Plätzchen eingeräumt wurde, geschah es teils aus religiösen, teils aus Nützlichkeitsrücksichten. Erst die Zeit der Aufklärung führte einen Umschwung herbei. Auch der Geschichtsunterricht sollte damals dazu beitragen, daß das Ideal der Zeit, eine edle, freie Menschlichkeit, verwirklicht werde. Das „Wortgepränge mit Jahreszahlen und Namenregistern", wie Basedow sich ausdrückte, und die rein utilitarischen Gesichtspunkte mußten aufgegeben werden. Man wollte den Geschichtsunterricht mit einem tieferen Gehalte erfüllen und ihm einen reicheren Ertrag sowohl für die politische Ausbildung als auch für die sittliche Erziehung abgewinnen; deshalb blieb man auch nicht beim deutschen Volke, sondern ging dahin, wo das Ideal der Menschlichkeit am vollkommensten erreicht zu sein schien, in die antike Welt. Und die allseitige Betrachtung dieser Welt der schönen Menschlichkeit führte zu einer stets wachsenden Wertschätzung des Kulturgeschichtlichen im Geschichtsunterricht. Daß man dabei den nationalen Gesichtspunkt allmählich ganz aus den Augen verlor, war für die damalige kosmopolitische Anschauung kein Mangel; im Gegenteil war die Universalgeschichte das erstrebenswerte Ziel nicht nur der höheren Schulen, sondern auch der niederen. Das erste derartige Schulbuch, das die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschen-

geschlechts berücksichtigt, war von dem Göttinger Professor Schlözer verfaßt und führte den Titel: Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder (1. Auflage 1779). Ihm folgte 1797 der sächsische Schulmann, Rektor der Ratsfreischule zu Leipzig, Joh. Christ. Dolz mit einem „Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Weltgeschichte für Bürgerschulen". Ihnen schloß sich Bredow an mit seinen „merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte den ersten Unterricht in der Weltgeschichte besonders für Bürger und Landschulen. 1813". Besonders dieses letztgenannte Buch wurde auch in der Volksschule viel gebraucht. — Gegenüber dem universalgeschichtlichen Element brach sich während der Zeit der Knechtschaft und im Kampfe gegen den fremden Eroberer die nationale Idee bei uns wieder mehr und mehr Bahn und ließ auch im Geschichtsunterrichte den Patriotismus an der Stelle des Kosmopolitismus treten. Diese Beschränkung auf das Vaterländische war ein heilsamer Rückschlag aus der uferlosen Universalhistorie und trat nicht nur in niederen, sondern auch in höheren Schulen ein; auch in den letzteren empfand man mehr und mehr das Bedürfnis, den Raum der Geschichte enger zu umgrenzen, um ein klares und zuverlässiges Wissen zu erreichen. Zugleich aber ging man auch noch einen Schritt weiter. In dem philosophischen Jahrhundert war grade wegen des kulturellen Gehaltes die Geschichte der fremden Völker behandelt worden; jetzt, da diese Geschichte fiel, verlor auch die Kulturgeschichte überhaupt mehr und mehr an Wertschätzung. Im Gegensatze zu dem kulturgeschichtlichen Moment erklärte man jetzt Taten als das eigentliche Objekt der Geschichte; nicht um das Volk und seine Institutionen, sondern um einzelne Personen, meinte man, kulminiere die Geschichte, um die Personen müsse daher auch der gesamte Lehrstoff sich gruppieren, und das biographische Verfahren sei demnach das allein berechtigte bei dem Geschichtsunterrichte. An die Stelle der Kultur und Volksgeschichte traten jetzt einfache Lebensbeschreibungen. Wären nun diese immer so angelegt gewesen, daß sie „ruhendes Sein möglichst in lebendige Bewegung zu verwandeln und das Zuständliche den maßgebenden Persönlichkeiten anzuschließen" sich bemüht hätten, wie Herbst von seinem „Hilfsbuche" sagte, so böten diese Schriften noch einen erträglichen Anblick dar; aber sehr bald schrumpften die Geschichtsbücher zu trockenen Leitfäden mit einer Menge von Namen und Zahlen zusammen.

Dieser Niedergang des Geschichtsunterrichts trat zugleich mit der Ernüchterung ein, die bald nach den Freiheitskriegen im deutschen Volkstume Platz griff, nachdem der ideale Schwung früherer Zeiten verflogen war.

Als aber das nationale Gefühl wieder höhere Wellen schlug und die nationalen Hoffnungen weitere Kreise erfaßten, als die Teilnahme an Politik, an Staat und Vaterland bis tief ins Volk hineingedrungen war, als wieder „historische Luft" wehte, da entstand auch gegen die trockene Art des bisherigen Geschichtsunterrichts eine Reaktion. Bereits 1860 war Professor Biedermann in Leipzig für eine stärkere Betonung des Kulturgeschichtlichen eingetreten, und 1885 hat er aufs neue in seiner Schrift „der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode" seine Stimme in diesem Sinne erhoben. Er verlangt, daß der Geschichtsunterricht nicht bloß Taten und deren Träger, die großen Persönlichkeiten schildere, sondern daß er sich mit dem Gesamtzustand einer Zeit und eines Volkes beschäftigt, daß also nicht nur die äußere, sogenannte politische, sondern auch die Geschichte des inneren Volkslebens ins Auge gefaßt werde; beide Seiten müßten ins rechte Verhältnis zu einander gesetzt werden; von einem Zuständlichen, einem Gesamtbilde des Volkes und Kulturlebens eines Zeitalters sei auszugehen und zu einem solchen überall zurückzukehren. Bezüglich der sogenannten biographischen Methode sagt er mit Recht, daß es gefährlich sei, die Jugend daran zu gewöhnen, in allen Wendungen und Wandlungen unserer vaterländischen Geschichte immer und überall nur das Walten einzelner Persönlichkeiten zu erblicken, den ganzen übrigen Teil der Nation aber nur wie eine passive Masse anzusehen, welche jeder selbsttätigen Teilnahme an der Gestaltung ihrer Geschicke entbehre; das sei um so gefährlicher, als ein Teil unseres Volkes ohnehin dazu neige, von einer einzelnen Persönlichkeit alles zu erwarten, statt selbst die Schulter ans Rad zu stemmen; man müsse den Schülern zeigen, wie zwar zu allen Zeiten einzelne große Persönlichkeiten in der Geschichte wirksam, ja hervorragend wirksam gewesen sind, aber doch nicht sie allein und ausschließlich, daß vielmehr auch die Gesamtheit des Volkes immer einen Anteil an der Gestaltung seiner Geschicke zum Guten und zum Schlimmen gehabt hat, daß mehr oder weniger jedes Volk seines eignen Glückes Schmied gewesen und noch sei.

Ihm schloß sich William mit seiner Schrift „Der elementare Ge-

schichtsunterricht“ (1879) an, der als den Hauptgegenstand der Geschichte Zustände und nicht bloß Tatsachen betrachtet.

Neben dieser Richtung aber auch fand die Ansicht viel Verbreitung, daß das Ziel des Geschichtsunterrichts kein anderes sein könne, als „Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums historischen Wissens und Entwicklung der Fähigkeit, mit demselben in elementarer Weise zu operieren“. Der Hauptverfechter derselben ist Oskar Jäger, Gymnasialdirektor in Köln. Anfänglich trat er in schroffen Gegensatz zu Biedermann; seine Meinung war, daß es zwar bedauerlich, aber nicht zu ändern sei, wenn drei Viertel unseres historischen Unterrichts sich mit „Fechten und Totschlagen“ beschäftige; Kulturgeschichte als solche vorzutragen sei aber unmöglich und unausführbar. Etwas lenkt er in seiner neuesten Schrift „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ ein; er sagt da (seine Äußerungen beziehen sich allerdings zunächst auf höhere Schulen): „Man kann ohne sehr parador zu sein, behaupten, daß Geschichte überhaupt = Kulturgeschichte sei. Geschichte ist Darstellung des Fortschreitens der Menschheit, der fördernden, wie der störenden, der beschleunigenden, wie der hemmenden Momente dieses Fortschreitens, und Geschichtsunterricht ist Mitteilung dieser Geschichte an Schüler der betreffenden Reifestufen. Nun ist klar, daß man feinere Kulturbeziehungen und Verhältnisse nicht sich deutlich machen und mithin auch sich nicht deutlich machen lassen kann, ohne daß man einigermaßen geordnete Vorstellungen von dem Gange, den die Geschicke der Menschen im Großen genommen haben, gewonnen hat. Dieser Gang der Dinge im Großen wird, wo er dem Schüler zum ersten Male erzählt wird, zwar kulturgeschichtliche Elemente in ziemlicher Menge darbieten und ihm vorüberführen, aber vorzugsweise doch Begebenheiten, Kriege, Friedensschlüsse, Heroengeschichte zeigen und er wird auch reichlich leider das enthalten, was man mit dem von Locke zuerst gebrauchten Ausdruck das Fechten und Totschlagen nennt. Es ist also eine ganz schiefe Fragestellung, ob Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte behandelt werden soll: man kann gar keinen Schritt auf diesem Boden machen, ohne von kulturgeschichtlichen Dingen zn reden. Das Mönchtum, Karl der Große, die Kreuzzüge und so ferner, das ist alles entweder unmittelbar kulturhistorisch oder mit Kulturhistorischem so durchsetzt, daß man nirgends deutlich die Grenze ziehen kann. Man kann ja allerdings, und damit werden wir dem wirklichen Problem etwas näher kommen, Begebenheiten und Zustände unterscheiden. Und folglich ist die Sache einfach. Je elementarer der Unterricht

noch sein muß, um so weniger kann er Zuständliches geben, je reifer die Schüler sind, um so mehr." Wenn man diese Worte liest, so kann man Jäger im allgemeinen, mit Ausnahme der Folgerung, die er am Schlusse zieht, zustimmen. Um so mehr überrascht aber der folgende Satz, welcher zeigt, daß er über kulturgeschichtliche Mitteilungen im Geschichtsunterricht sehr sonderbare Ansichten hat; er sagt bezüglich derselben: „Sie dürfen schlagend, sie dürfen pikant sein, z. B. daß im Jahre 1790 eine Anzahl Städte beim Reichstag vorstellig wurde, man möge die zum Nachteil des wohlhergebrachten Stadt- und Landbotenwesens errichteten Postwagen wieder abstellen".

Ob derartige Ansichten über den Betrieb der Kulturgeschichte vom Standpunkte der höheren Schulen etwa zu verteidigen sind, braucht hier nicht untersucht zu werden; jedenfalls kann die Volksschule dieselben gemäß den ihr gesteckten Zielen nicht zu den ihrigen machen. Die Volksschule soll dem Leben dienen und besonders soll der Geschichtsunterricht, mit dem wir es hier zu tun haben, die Kinder — nach Dörpfeld — zur Kenntnis und zum Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens bringen, damit sie darin, nämlich im gegenwärtigen Menschenleben, sich soweit zurechtfinden, um dereinst als Erwachsene nach Beruf und sozialer Stellung zum gemeinsamen Besten mittätig sein zu können und zu wollen.

Ein Verständnis des gegenwärtigen „vielgestaltigen Menschenlebens" muß aber am sichersten durch einen Einblick in den Werdegang der heutigen Zustände erreicht werden. Was man verstehen und würdigen soll, muß man von seinen ersten Anfängen an kennen lernen und die Wandlungen verfolgen, die es im Laufe der Zeit durchgemacht hat. In der Gegenwart sind es nun besonders gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen, die im Mittelpunkte des allgemeinen Interesses stehen, und die sogar die politischen in den Hintergrund gedrängt haben. Das ist auch für unsern Geschichtsunterricht von Bedeutung: nicht die politische Seite der Geschichte, sondern hauptsächlich diejenige, welche man die kulturgeschichtliche nennt, diejenige, welche uns mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zuständen unseres Volkes in den früheren Zeiten bekannt macht, ist besonders zu betonen. Und vor allen Dingen ist das in der Volksschule nötig, die bekanntlich 96 % aller Bewohner unseres Vaterlandes für das spätere Leben vorbereitet. Darüber sind nicht nur die Schulmänner einig, sondern die Meinung haben auch Dichter und Gelehrte; so sagt Gustav Freitag: „Nicht der Hader der

Fürsten, der Verlauf diplomatischer Verhandlungen und militärischer Aktionen, sondern das ist das Wissenswürdigste, wie das Volk in Gemüt, Lebensgewohnheit und in seiner Tätigkeit gewesen ist, sich gewandelt hat, und wie dadurch nicht nur sein Staatswesen, sondern seine ganze Existenz fortgebildet wurde“. Und gewiß stimmen wir auch Professor Wundt zu, der sagt: „Unkundig zu sein der bürgerlichen Ordnung, der der Mensch angehört und ihres Verhältnisses zu den anderen Ordnungen der menschlichen Gesellschaft; nichts zu wissen von der Vorgeschichte des eigenen Volkes und der gesamten vom Lichte der Kultur beleuchteten Vorgeschichte der Menschheit, dies sollte überall als unwürdig empfunden werden eines Menschen, der überhaupt Anspruch auf geistige Interessen erhebt“.

Aus dieser Forderung nach ausgiebiger Berücksichtigung der Kulturgeschichte darf aber kein Gegensatz zwischen Kultur- und politischer Geschichte hergeleitet werden. Es gibt nur eine Geschichte, deren Wesen im Geschehen, Werden, Wachsen und Entwickeln liegt. Fortentwicklung, Ausbau, Werden und Wachsen ist aber Kultur; die Kulturgeschichte eines Volkes ist also nichts anderes als Wachstumsgeschichte des Volkes in allen seinen Teilen und Verhältnissen. Es gehört dazu also alles das, was das Volk als Ganzes oder was ein Einzelner getan oder gedacht hat, seine Errungenschaften im friedlichen Walten daheim wie auf dem blutigen Felde der Ehre, es gehört dazu sein Wirken in der Kunst und Literatur, im Handel und Verkehr; alle diese verschiedenen Lebensäußerungen des Volksgeistes bilden den breiten Strom der Geschichte, der im weiten und tiefen Bette dahinflutet und Zuflüsse aus den verschiedensten Gebieten aufnimmt. Von einem Gegensatz zwischen den einzelnen Teilen dieses Entwicklungsstromes kann also nicht die Rede sein. Die politische Geschichte ist die Werdegeschichte des Staates und ist folglich auch Kulturgeschichte, und die Zeiten äußerer Machtentfaltung sind stets auch günstig für die Entwicklung der inneren Lebenskraft eines Volkes gewesen. Ähnlich verhält es sich mit der Kriegsgeschichte. Wenn zum Schutze der nationalen Arbeit, Ehre und Sitte die Waffen gezogen werden müssen, so wird der Kulturfortschritt dadurch nicht nur gesichert, sondern er wird auch nach einem glorreichen Siege über einen neidischen Nachbar infolge gehobenen Nationalgefühls beschleunigt. Es würde also gewiß ein sachlicher Fehler sein, bei der Kulturgeschichte die Kriegsgeschichte ganz außer acht lassen zu wollen.

Ebensowenig ist auch die Fürstengeschichte als ein Gegensatz zu der Kulturgeschichte aufzufassen. Auch die Fürsten gehören zum Volke, wie jedes andere Glied desselben. Friedrich der Große drückte dieses Verhältnis zwischen Fürst und Volk bekanntlich in dem Satze aus: Ich bin des Staates erster Diener. Darum soll die deutsche Jugend auch mit Ehrfurcht und Bewunderung zu ihren großen Fürsten aufschauen, nicht minder aber auch zu andern großen Männern aus dem Volke, welche mit Wort oder Tat Führer ihrer Zeit geworden sind.

Mit diesen Eröterungen sind wir nun der Antwort auf die Frage nach der Stoffauswahl aus der Kulturgeschichte schon bedeutend näher gekommen. Aus der verständigen Würdigung des Bedürfnisses der Zeit ergibt sich, daß solche Stoffe zu wählen sind, welche ein Licht auf die heutigen Zustände zu werfen vermögen, und aus der rechten Auffassung des Wesens der Geschichte folgt, daß alle Seiten des Volkslebens gleichmäßig in Betracht zu ziehen sind.

Das Maß des auszuwählenden Stoffes bestimmt die Schule in Rücksicht auf die Entwicklungsstufe der Kinder und auf ihre besonderen Aufgaben. Aus der sich hieraus ergebenden Beschränkung folgt, daß die Schule auf wissenschaftliche Fachgeschichte wie auf sachliche Vollständigkeit verzichten muß. Es sind vielmehr aus den einzelnen kulturellen Entwicklungsreihen nur die hauptsächlichsten Wendepunkte, die Höhen und Tiefen, soweit sie dem volkstümlichen Interesse gerecht werden, auszuwählen und darzustellen, und das Hauptgewicht ist dabei nicht auf ein lückenloses Nacheinander, sondern auf ein beziehungsreiches Nebeneinander zu legen. Daran hat man es bis jetzt meist fehlen lassen. Man berücksichtigte einseitig die politische und die Staatsgeschichte, so daß das berüchtigte Fechten und Totschlagen immer den breitesten Raum auf der Bühne der Weltgeschichte einnahm. Wenn man ein Übriges tun wollte, so redete man wohl von „Land und Leuten" des alten Deutschlands, vom Rittertum, von Erfindungeu und Entdeckungen im Mittelalter, von den Kreuzzügen und deren Folgen u. s. w., aber zu einer lebendigen, durch individuelle Züge anschaulich gestalteten Schilderung kam es selten.

An Vorschlägen zn einer besseren Gestaltung des Geschichtsunterrichts fehlte es nicht; aber es ging diesem Unterrichte wie einem kranken Manne: man suchte durch Pflästerchen und Salben den Kranken so leidlich fortzubringen, aber vor einem radikalen Eingriff in den Organismus scheute man zurück, obgleich davon allein Genesung zu erwarten

ist. Der Patient wurde natürlich von allen wohlmeinenden Ratschlägen nicht gesund, der Schaden trat immer wieder zu Tage, und die Klagen über den Geschichtsunterricht, das Sorgenkind der Didaktik, nahmen kein Ende. Und diese Klagen werden nicht aufhören, so lange nicht die erste Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht erfüllt, so lange ihm nämlich kein sach- und zweckmäßiger Stoff gegeben ist. Noch immer muß der Geschichtsunterricht eine Menge toten Stoffes verarbeiten, dessen Existenzberechtigung durch nichts weiter erwiesen wird, als durch die Macht der Gewohnheit und durch die Sucht nach Vollständigkeit und dessen größter Vorzug ist, daß er bei Prüfungen seinem glücklichen Besitzer einen glänzenden Nimbus verleiht und dann schnell ins Dunkel der Vergessenheit verschwindet.

Von den zahllosen Büchern und Leitfäden für den Geschichtsunterricht, die zufolge der Versicherung der Verfasser alle den Forderungen der Gegenwart entsprechen sollen, gibt es nur sehr wenige, die bezüglich des dargebotenen Stoffes eigene Wege wandeln; ich kenne eigentlich nur deren drei, das sind „Geschichtsbilder, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte“ von Albert Richter, ferner „Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch“ von Dr. Biedermann und endlich „Deutsche Geschichte für Schule und Haus“ von Weigand und Tecklenburg. Jedes dieser drei Bücher hat seine Eigenheiten. Das Richter'sche Buch enthält etwa den Stoff für ganz einfache Schulverhältnisse und zwar in mustergiltiger Weise. Biedermann, der alte Vorkämpfer für Kulturgeschichte, bietet in seinem Büchlein zwar sehr viel mehr kulturgeschichtlichen Stoff als die Geschichtsbücher vor ihm, aber zu leitfaden- und notizenhaft; auch hat er immer noch zuviel Namen und Zahlen. Dem Ideal einer Volksgeschichte entspricht am meisten die „Deutsche Geschichte“ von Weigand und Tecklenburg. Welche Stoffe diese Verfasser aus der Kulturgeschichte bieten, möge folgende Übersicht zeigen: 1. das Haus, 2. die Familie, 3. die Vieh- und Feldwirtschaft, 4. der Bauernstand, 5. die Adeligen, 6. das Gewerbe, 7. der Handel und Verkehr, 8. Dörfer und Städte, 9. die Schulen, 10. der Gottesdienst und die christliche Kirche, 11. das Gerichtswesen, 12. die Beamten, 13. Heerwesen, 14. Kampfesweisen, 15. das Steuerwesen, 16. wie das alte deutsche Reich entstand und verfiel, 17. wie das neue deutsche Reich entstand, 18. Krönungsfeiern. Man sieht, es sind hier die verschiedensten Seiten des geschichtlichen Werdens unseres Volkes berücksichtigt, und es erscheinen hier Stoffe, die man in andern Ge-

schichtsbüchern vergeblich sucht. Von welchen Gesichtspunkten sich die Verfasser haben leiten lassen, sagen sie in dem methodischen Handbuch „Der Geschichtsunterricht“ von Weigand, es heißt da: „Versetzen wir uns in ein soziales Gemeinwesen der einfachsten Art, z. B. in eine Dorfgemeinde, und fragen, was dessen Angehörige von der Geschichte am meisten interessieren müßte; es ist die Geschichte des Dorfes und der Dorfmark selbst, also die Geschichte des dörflichen und bäuerlichen Lebens; ferner die Geschichte derjenigen Einrichtungen, die diesem Leben besonders in die Augen fallende Dienste leisten, nämlich die Geschichte der Schule, der Kirche und der Rechtspflege. Dazu kommt das Heer- und Verkehrswesen, wodurch das Dorf mit der übrigen Welt in Verbindung tritt, die Steuern und Abgaben, welche die Mittel zur Erhaltung aller dieser Einrichtungen gewähren, die Trümmer der nahen Burg, die durch Sagen mancherlei Art und Verbindlichkeiten auch noch für die Mitwelt Interesse haben, endlich die nahe Stadt, die das erste Absatzgebiet für die landwirtschaftlichen Erzeugnisse und die bequemste Bezugsquelle der Erzeugnisse der übrigen Welt bildet. Das sind die Faktoren des sozialen Lebens, die den Dorfbewohner interessieren und bei normaler Entwicklung interessieren müssen; denn sie stellen das Leben dar, das ihm am nächsten liegt, in dem er lebt und webt, und von dem er selbst ein Teil ist; ihre Geschichte zeigt ihm das Werden und Vergehen, die Wachstumsbedingungen und Verfallsursachen dieses Lebens.

In städtischen Gemeinwesen sind es dieselben Faktoren, nur daß hier an die Stelle des bäuerlichen und dörflichen Lebens die Entwicklung des städtischen und bürgerlichen, des gewerblichen, industriellen und kommerziellen Lebens tritt.

Ferner: unsere modernen Staaten sind Rechtsstaaten, ihre Einrichtungen gesetzlich begründet und geordnet Will der Lehrer seinen Schülern ein Verständnis dieser Einrichtungen vermitteln, das den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, so muß er sich selbst mit den betreffenden gesetzlichen Bestimmungen bekannt machen und solche auch seinen Schülern, soweit erforderlich, vermitteln; er muß also Gesetzeskunde treiben.

Fügen wir zu diesen Faktoren nun noch die Geschichte derjenigen Fürsten und Persönlichkeiten, die einen ganz besonderen Einfluß auf die Fortentwicklung eines oder mehrerer Faktoren gehabt haben, so haben wir fast alles, was in Betracht kommen könnte, haben auf die

allernatürlichste Weise den Stoff zu einer wirklichen, umfassenden Kultur- und Volksgeschichte."

Daß bei einem derartigen Heranziehen kultureller Stoffe auf der andern Seite die früher überwuchernden kriegs- und personengeschichtlichen Ranken auf ihr berechtigtes Maß zurückgeschnitten werden mußten, um einen Stoffausgleich herbeizuführen, versteht sich von selbst. Und wenn hierbei manche altbekannten und vertrauten Stoffe gefallen sind, weil sie ihren fach- und zweckgemäßen Berechtigungsnachweis nicht erbringen konnten, so darf das nicht wunder nehmen; dieselbe Erscheinung haben wir ja auch auf andern Gebieten, die Wertschätzung der Stoffe wird eben nach den Zeitbedürfnissen und der besseren wissenschaftlichen Erkenntnis eine andere.

Man darf hierbei aber nicht von einem Extrem in das andere fallen; wie es verkehrt ist, einseitig die politische oder Staatengeschichte zu betreiben, so ist es ebenso verkehrt, nur kulturgeschichtliches Material zu verarbeiten. Bei dem Bestreben, der Kulturgeschichte einen möglichst breiten Raum zu gewähren, kommt man leicht in die Gefahr, unwesentliche Dinge zu überschätzen und sich in triviale und bedeutungslose kulturgeschichtliche Kleinigkeiten zu verlieren; immer muß die Hauptaufgabe im Auge behalten werden: Vermittelung einer Einsicht in die Entwicklung des deutschen Volksgeistes.

Aus der richtigen Auffassung des Wesens der Geschichte folgt auch die Anordnung des Stoffes für den Unterricht. Es ist deshalb nicht zu rechtfertigen, wenn politische und Kulturgeschichte derart getrennt werden, daß letztere nur anhangsweise zu der ersteren erschein oder daß beide isoliert nebeneinander hergehen. Vielmehr muß beides miteinander verbunden und verflochten werden. Losgerissen von Personen und Begebenheiten hat das Zuständliche für die Jugend wenig Interesse; nur in Verbindung mit den bewegenden Faktoren und Vorgängen der Zeit wird es verständlich. Nun ist es schon angedeutet, daß der Entwicklungsgang eines Volkes kein ununterbrochen gleichmäßiger ist, sondern daß derselbe Höhen und Tiefen aufweist. Es war daher ein glücklicher Gedanke Biedermanns, den gesamten Geschichtsstoff nach den Höhepunkten durch Querschnitte in Perioden zu zerlegen und jede derselben nach allen Seiten hin zu betrachten. Eine diesen Weg verfolgende Geschichtsbehandlung müßte daher alle hier in Frage kommenden Kulturfaktoren in jeder Periode nach ihrer charakteristischen Gestaltung vorführen; wäre so jede Periode nach allen ihren Einzelheiten, so weit

es eben das volkstümliche Interesse erheischt, durchgenommen, dann müßten zur Wiederholung, Befestigung und Vertiefung die Entwicklungsreihen der einzelnen Fakoren von ihrem Anfange bis zur Gegenwart im Zusammenhange dargestellt werden. Solche Längsschnitte durch die Geschichte bieten für die Geschichtsauffassung nicht zu unterschätzende Vorteile; werden die gegenwärtigen Kulturzustände nach ihrem Entstehen und Werden, wenn auch nur in den allgemeinsten Umrissen, in den Gesichtskreis der Kinder gerückt, so lernen letztere einsehen, daß die Gegenwart auf den Schultern der Vergangenheit steht und daß unsere heutigen Zustände nur das Resultat eines langen Entwicklungsprozesses sind.

Am konsequentesten haben diese Anordnung Weigand und Tecklenburg in ihrer deutschen Geschichte durchgeführt; sie verfolgen darin jeden einzelnen Kulturfaktor durch alle Perioden hindurch, wie folgende Beispiele zeigen: Die „Vieh- und Feldwirtschaft" behandeln sie in verschiedenen Perioden unter folgenden Überschriften: Allod und Allmend; die Verbesserungen durch die Römer, die Einführung des Roggens; die Verbesserung durch die Klöster; die Einführung des Buchweizens; die Einführung der Kartoffel und des Tabaks; die Verbesserungen durch die Großgüter; Verteilung und Verkoppelung. Der Bauernstand wird in verschiedenen Perioden unter folgenden Überschriften behandelt: Der Frieling der alten Zeit; der Lehensmann oder Meier; die Abgaben des Lehensmannes; der Bauer in der Fehdezeit; die Bauernkriege; der Freibauer des Mittelalters, die Anfänge der Bauernbefreiung; die Vollendung der Bauernbefreiung. Die Geschichte der Dörfer und Städte erscheint unter folgenden Überschriften: die Römerstädte; die Bischofsstädte; die Kirchdörfer; die Burgstädte; die Freistädte; die Burgdörfer; die Fürstenstädte; die Selbstverwaltung in den Städten. Das Heerwesen wird geschildert in: der Heerbann und das Gefolge; das Lehensheer; die Bürgerwehr; die Landsknechte; die herrenlosen Söldnerscharen; das erste stehende Heer; das Kantonsystem in der Rekrutenaushebung; die Anfänge der allgemeinen Wehrpflicht; Heer und Marine in der Gegenwart. Diese Beispiele mögen genügen; daß hierdurch dem Leben mehr gedient wird, als wenn der Schüler alle Kaiser aus dem sächsischen oder hohenstaufischen Geschlecht und alle brandenburgischen Kurfürsten aufzählen kann, wird jeder zugeben.

Die größte methodische Schwierigkeit liegt nun in der Veranschaulichung dieser kulturgeschichtlichen Dinge, und „im möglichst anschau-

lichen Vorführen liegt der Punkt, wo der Geschichtslehrer seine Hauptaufgabe zu lösen hat. Wie die Anschauungsoperation zeitlich die erste ist, so ist sie auch pädagogisch die wichtigste und praktisch die schwierigste." (Dörpfeld, Die Gesellschaftskunde. S. 15.) Zur Veranschaulichung besonders auch der kulturgeschichtlichen Stoffe empfahl Albert Richter die sogen. „Quellenstücke". Er sagt über diese: „In ihren reichen Details bieten die Quellen die beste Anschauung von allerlei kleinen Zügen des Kulturlebens, die hier gelegentlich miterkannt werden und im Gedächtnisse des Schülers besser haften, als wenn der Lehrer einen Vortrag über irgend ein Kulturgebiet gehalten hätte, oder wenn ein Paragraph aus dem Lehrbuche besprochen worden wäre, in welchem zahlreiche derartige Einzelheiten unvermittelt nebeneinander stehen und in keine lebendige Beziehung zu irgend einer Person oder zu einer Tatsache treten." Zugleich deutet Richter hier an, worauf es nach seiner Meinung vor allem ankommt, daß nämlich die Kulturgeschichte in lebendiger Beziehung zu irgend einer Person oder einer Tatsache tritt. In seinen „Geschichtsbildern" (Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte) hat er dies praktisch durchgeführt. Um die Ungarnnot unter Heinrich I. den Kindern verständlich zu machen, erzählt er ihnen den Überfall des Klosters St. Gallen nach einem Quellenbericht. Die Flucht der Mönche, die Erlebnisse des blödsinnigen Heribald, als die Ungarn eindringen, die Rückkehr der Mönche, alles das gibt ein lebendes Bild nicht nur von den Leiden jener Zeit, sondern auch vom Klosterleben. Die Not des dreißigjährigen Krieges kann nicht packender geschildert werden, als durch den Bericht des Magdeburger Stadtschreibers Frisius In die Geschichte Friedrichs des Großen verwebt Richter die Erzählung des Schweizers Ulrich Bräker von seinen Erlebnissen als Rekrut in Friedrichs Heer; das ganze Soldatenleben jener Zeit erlebt so der Schüler mit und zwar immer mit Teilnahme an den Helden der Erzählung. Daß solche aus der unmittelbarsten Anschauung gewonnenen Berichte mehr wirken als alle Erzählungen, wie sie gewöhnlich in den Geschichtsbüchern zu finden sind, liegt auf der Hand.

Noch einen Schritt weiter gehen Weigand und Tecklenburg in ihrer „deutschen Geschichte". Sie knüpfen die Kulturgeschichte nicht nur an bestimmte Personen und Tatsachen, sondern verlegen sie auch, soweit es irgend möglich, in die Heimat. Ausgehend von dem Satze, daß dem Heimatlichen eine erhöhte Wirksamkeit innewohnt, wollen sie wie bei der Geographie auch die Geschichte durch die Heimat veranschaulichen und

alles, was von rein historischen, sozialen, kommunalen, kirchlichen oder politischen Zuständen der Gegenwart der Erklärung bedarf, an den örtlichen Verhältnissen erläutern. Die Heimat soll dadurch gewissermaßen zum Schauplatz der Geschichte und die Bewohner der Heimat sollen zu Mithandelnden werden. Mit Recht betonen sie, daß bei einer derartigen Behandlung der Geschichte das Kind den vorgeführten geschichtlichen Tatsachen ein erhöhtes Interesse entgegenbringt und folglich dieselben leichter auffaßt: die Teilnahme des Kindes wächst, wenn es hört, wie sein Wohnort entstanden ist, wie es in seiner Heimat zu einer bestimmten Zeit ausgesehen hat und was die Bewohner seines Dorfes, seiner Stadt, seines Kreises während eines Krieges gelitten haben. Solche individuellen Züge heben das Geschichtsbild aus dem allgemeinen Rahmen heraus und fesseln die Aufmerksamkeit. (Vergl. auch Nr. 19 d. „Päd. Warte": Wie ist der Geschichtsunterricht zu betreiben, damit durch ihn Verständnis der Gegenwart erzielt werde, und wie sind dabei die Verhältnisse der Heimat zu verwerten?) Weigand und Tecklenburg unterscheiden daher eine Reichs-, Stammes- und Ortsgeschichte und zu ihrer „deutschen Geschichte" lassen sie „Ergänzungshefte" erscheinen, die einerseits die Geschichte der weiteren Heimat, der Provinz, andrerseits die engere Ortsgeschichte enthalten; so sind stammesgeschichtliche Ergänzungshefte erschienen für die Rheinprovinz, die Provinz Hannover, Sachsen, Ost- und Westpreußen, Posen, Brandenburg, Schleswig-Holstein und das Großherzogtum Hessen und ortsgeschichtliche Ergänzungshefte für Göttingen, Mainz, Northeim und Erfurt. Diese Art der Verknüpfung des kulturgeschichtlichen Materials mit der Heimat und der Gegenwart und die Eingliederung desselben in die allgemeine Geschichte muß als eine sehr glückliche angesehen werden.

Was die Darbietung des Stoffes anlangt, so mag erwähnt werden, daß es nicht von grundsätzlicher Bedeutung ist, ob dieselbe erfolgt durch Erzählung des Lehrers, durch Lesen des Schülers oder durch darstellenden Unterricht. Das wird abhängen von der Natur des Stoffes und von der Einsicht des Lehrers; im allgemeinen ist jedoch zu bemerken, daß bei kulturellen Stoffen, für die eine anschauliche Grundlage in der Heimat vorhanden ist, zweckmäßig der darstellende Unterricht verwandt werden kann. Wo ein geeignetes Quellenstück vorhanden ist, kann dasselbe auch von den Kindern gelesen werden; hierbei kann auch die häusliche Tätigkeit des Kindes in Anspruch genommen werden, indem man ihnen aus der Schülerbibliothek entsprechende Bücher zur Lektüre

gibt oder, wenn das Lesebuch derartige Stücke enthält, was sehr wünschenswert wäre, diese lesen läßt. Wenn dagegen der Lehrer sich aufs Erzählen versteht oder sich wenigstens darin üben will und wenn es gilt, zu ergänzen und zu illustrieren, da wird er in der Regel die Geschichte frei vortragen. Über diese Art der Darbietung hat Mager ein wahres Wort gesprochen, er sagt: „Der Vortrag der Geschichte in der Schule muß rein episch, dabei dramatisch lebendig, ein Lebensbild sein und es bleiben. Der Schüler muß nicht zu hören, sondern zu sehen glauben. Das Herz muß ihm schlagen, die Träne ihm ins Auge treten. Lehrer der Geschichte, seid nur erst Gelehrte, so daß ihr nicht Heft oder Buch braucht; seid dann Künstler, versteht zu reden, und alles geht gut ohne Moralisieren, Politisieren und Philosophieren."

Die Formulierung des Ergebnisses der unterrichtlichen Besprechung (Systemstufe nach Herbart-Ziller) muß in einer dem jeweiligen geistigen Standpunkte des Schülers entsprechenden Weise erfolgen; besonders ist zu warnen vor der verfrühten Anwendung abstrakter Begriffswörter. Im allgemeinen sind wir beim Sprechen immer noch nicht konkret genug, wir müssen uns möglichst der Ausdrucksweise des Volks anzuschließen suchen, das klar, anschaulich und bestimmt spricht. Was O. Jäger (in „Lehrkunst und Lehrhandwerk" S. 105) als „erstes Hausmittel" für den Geschichtsvortrag überhaupt empfiehlt, gilt auch im Besonderen für die Formulierung kurzer Sätze als Ergebnis des Unterrichts; er sagt nämlich: „Sprechen Sie, wo irgend möglich, in Verben und Adjektiven, nicht in Substantiven, es wäre denn im konkreten, echten, wirklichen."

Mittelschull. Heinr. Heine, Nordhausen.

19. Die Konstruktion einer Erzählung.

Ein Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichts.*)

Eine Geschichte aus dem Lesebuch oder aus der Bibel zu erzählen — das ist kein besonderes Kunststück. Denn das, was man erzählen will, liegt nach Inhalt und Form im Buche fertig vor. Freilich ist zwischen Erzählen und Erzählen auch dann noch ein Unter-

---

*) Vergl. meine Schrift: Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts. Straubing, Cl. Attenkofersche Buchhandlung

Desgl. Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. I. Das Mittelalter. Nürnberg, Korn.

schied. Wer den Tatsachen der Erzählung nur als kaltblütiger Zuschauer gegenübersteht und alles und jedes mit gleicher Gemütsruhe und im gleichgültigen Alltagston vorträgt, der wird auch mit dem musterhaftesten Grundtext nicht die tiefe Wirkung erzielen wie ein anderer, der den Verlauf der Tatsachen mit ganzer Seele selbst miterlebt und andere miterleben läßt, so daß der Zuhörer völlig in die Zustände der Erzählung sich versenkt, auf sich und seine Umgebung vergißt und erst am Schlusse wieder aufatmet und mit glänzenden Augen verwundert um sich blickt wie ein Schläfer, der soeben aus einem herrlichen Traume erwachte. Wer anschaulich erzählt, wird die ruhige Frage Jesu bei seiner Gefangennahme: „Wen suchet ihr?" und seine eben so ruhig gegebene Antwort: „Ich bin es" mit anderer Miene und in anderem Tone vortragen, als die leise gehauchten Worte des Fiebernden: „Mich dürstet!" Hier fällt dem Erzählenden gewissermaßen die Rolle des Schauspielers gegenüber dem Werke des Dichters zu: sich hineinzuleben und alles getreu so wiederzugeben, wie es der Verfasser der Erzählung im Geiste gedacht und gefühlt hat.

Aber ein Ereignis der Geschichte zu erzählen, — das erfordert mehr. Hier ist der Lehrer meistens beides: der Verfasser der Erzählung — und der Erzählende, der sie vorträgt. Denn auf diesem Gebiete fehlen noch größtenteils fertige Geschichten, die gleich den belletristischen Erzählungen des Lesebuchs nach Inhalt und Form vollendet sind. Nur ein kleiner Grundstock mustergiltiger Erzählungen ist vorhanden. Und so muß denn beim Geschichtsunterricht jener Grundtext, der für den Religionsunterricht in der Bibel und für den Leseunterricht im belletristischen Lesebuche vorliegt, häufig erst konstruiert werden. Der Lehrer muß Tatsachen sammeln, die passenden darunter auswählen und zu einem Ganzen zusammenfügen, bis die Erzählung endlich ein kleines, in sich vollendetes, abgerundetes Kunstwerk wird, wo kein Teil zu viel und keiner zu wenig ist und einer den andern stützt und trägt. Denn auch die Quellenstücke sind vielfach noch keine fertigen Erzählungen, sondern oft nur Material dazu. Und die Gedichte historischen Inhalts weichen nicht selten so sehr von der historischen Wahrheit ab, daß sie kaum unbedingt als der geeignetste Ausgangspunkt für eine Geschichtslektion empfohlen werden können. So bleibt schließlich dem Lehrer immer wieder die Aufgabe gestellt, sich die Erzählung selbst zu verfassen. Das erfordert aber nicht nur genauere Kenntnis alles einschlägigen Materials im großen und kleinen, sondern auch eine tiefere Einsicht in die Technik der Erzählung, in die ästhetischen

Gesetze, nach denen eine Erzählung konstruiert werden muß, sowie einen gewissen Grad künstlerischer Fähigkeit, sich einen Vorgang mittels der Phantasie so deutlich vorzustellen und ihn mit dem Gefühle so lebhaft nachzuempfinden, als ob man ihn selbst miterlebt hätte. Die kleinste Erzählung ist ein Kunstwerk für sich, so gut wie das größte Drama. Man muß alle Regeln kennen und anwenden, unter deren Beobachtung eine richtige Erzählung entsteht. Dazu sind allgemeine Ratschläge wie: daß man interessant, anschaulich erzählen, die Geschichte biographisch darstellen solle — und wie diese billige Weisheit sonst lautet, noch lange nicht zureichend. Wie wenig Klarheit auf diesem Gebiete herrscht, das beweisen am besten jene berüchtigten Leitfadenerzählungen, die mit einer richtigen Erzählung oft nichts als den Namen gemein haben.

Zuerst die Frage: Was soll die Erzählung überhaupt darstellen? Oder genauer: Wieviel darf eine Erzählung vorführen? Ich antworte: Eine Handlung und zwar nur eine einzige Handlung. Davon werden wir uns sogleich überzeugen, wenn wir eine musterhafte Erzählung daraufhin prüfen, z. B. die Erzählung: König Friedrich und sein Nachbar, von Peter Hebel. Hier haben wir einen König, der sich auf seinem Schlosse in der Arbeit und in der Ruhe durch das Geklapper einer Mühle gestört sieht und dieses Gebäude um jeden Preis entfernt wünscht — und einen Müller, der aus kindlicher Pietät im Besitze seines Eigentums verbleiben will. Und aus diesem Interessengegensatz entspringt eine Reihe von Begebenheiten, die alle mit dieser Veranlassung und unter sich kausal zusammenhängen. Wir hören den König erst gütlich zureden und zuletzt beleidigt drohen, wir sehen den Müller fest bleiben und auf die Gerechtigkeit der königlichen Justiz als auf die einzige Rettung vertrauen. Und wir erblicken die Handlung an ihrem Ende: der König unterwirft seinen Willen dem Gesetz. Schon von Anfang an — und von Begebenheit zu Begebenheit stets mehr — wird unser Interesse auf den Ausgang gerichtet; unsere Neugierde spitzt sich immer schärfer zu auf die Frage: wer wird nachgeben, der König oder der Müller? So bilden alle Begebenheiten der Erzählung unter sich ein einheitliches Ganzes, eine einzige Handlung; sie entstehen aus der gleichen Veranlassung, hängen unter sich kausal zusammen und streben dem gleichen Ausgange zu. Und durch diese Einheit der Handlung erhält auch unser Interesse, das die Handlung begleitet, eine einheitliche Richtung; beide, das Interesse wie die Handlung, streben der Entscheidung, dem Ausgange zu. — Oder ein anderes

Beispiel: Der Tod des Bonifatius. Die Veranlassung zum Ereignis bildet Winfrieds Absicht, noch einmal nach Friesland zu reisen und dort in seinem Berufe den Tod zu finden, wie der Soldat auf dem Schlachtfeld. Und nun ordnet der Greis vor der Abreise wie ein Sterbender seine Angelegenheiten, nimmt Abschied von seinen Freunden und vergißt selbst nicht das Leinentuch mitzunehmen, in das man seinen Leichnam hüllen soll. Dann fährt er zu Schiffe den Rhein hinab nach Friesland und arbeitet dort unermüdlich, bis er seinen Wunsch erfüllt sieht und nur mehr als Leiche in sein geliebtes Fulda zurückgelangt. Auch hier beobachten wir, wie an einer Veranlassung eine Kette von Begebenheiten hängt, die alle unter sich kausal verbunden sind und dem Ausgange entgegeneilen. Alle diese Begebenheiten nähern sich dem gleichen Ziel; sie bilden eine Einheit, eine einzige Handlung. Die Erzählung ist demnach die Darstellung einer einzigen einheitlichen Handlung in ihrem ganzen Verlaufe. Und diese Handlung besteht aus einer Reihe von Tätigkeiten (oder Begebenheiten), die alle durch die gleiche Veranlassung hervorgerufen werden, unter sich kausal zusammenhängen und dem gleichem Endziele zustreben.

Nun redet man gar oft von Erzählung und biographischer Erzählung in einem Atem. als ob beides das Gleiche wäre. Aber ein anderes ist eine Erzählung und ein anderes ein Lebensbild. Wahr ist es, daß in beiden etwas erzählt wird. Aber während die Erzählung nur eine einzige Handlung darstellt, führt uns das Lebensbild einer Person eine Reihe von Handlungen vor Augen. Die Erzählung beobachtet also Einheit der Handlung. wogegen die Biographie nur die Einheit der Person festhält bei Vielheit der Handlungen. Ein Lebensbild von Bonifatius kann aus folgenden Erzählungen bestehen: Seine erste Reise von England nach Friesland — Seine erste Romreise — Die Fällung der Donareiche in Hessen — Die Gründung des Klosters Fulda durch Sturmi — Der Tod Winfrieds. Das sind ebenso viele einzelne Erzählungen, als es einheitliche Handlungen sind. Und jede dieser fünf Handlungen muß vollständig und ausführlich erzählt werden. Denn sobald man die einzelnen Erzählungen, aus denen das Lebensbild besteht, nicht mehr vollständig und ausführlich darstellt, sondern nur die Tatsachen kurz benennt, sinkt die Biographie herab zu einer trockenen Aufzählung nackter Tatsachen, denen alle Anschaulichkeit mangelt.

Das ist eben der wunde Punkt in der Darstellung der Geschichte überhaupt. Die meisten Leitfadenerzählungen begnügen sich nicht damit,

eine einzige einheitliche Handlung ausführlich zu erzählen, sondern sie wollen gleich eine ganze Reihe selbständiger und einheitlicher Handlungen auf einmal vorführen. Weil aber eine solche Erzählung mehrere Handlungen mit verschiedenen Ausgängen enthält, weil also das Interesse nicht schon vom Anfange an auf einen bestimmten Ausgang gelenkt werden kann, so mangelt die Einheit — im Stoff der Erzählung wie im Interesse des Zuhörers. Und weil der Erzähler so viele Handlungen auf einmal vorführen will, ist auch nicht imstande, jede derselben vollständig zu erzählen: er muß sich begnügen, die einzelnen Ereignisse mehr oder weniger kurz aufzuzählen. So wird seine Erzählung nicht eine anschauliche — weil vollständige und ausführliche — Darstellung einer einzigen Handlung, sondern eine trockene Aufzählung mehrerer Handlungen ohne alle Anschaulichkeit. Ich verweise in dieser Beziehung auf das Stück: Völkerbündnisse und Völkerwanderung in der deutschen Geschichte von Weigand und Tecklenburg. Die Völkerwanderung war, wenn man sie auch begrifflich als Einheit auffassen kann — doch physisch genommen kein einheitlicher Vorgang, sondern ein Konglomerat einzelner Handlungen. Ich will nur ein paar solcher Ereignisse anführen: Die Plünderung von Rom durch Alarich — Alarichs Tod und Begräbnis. Weigand und Tecklenburg stellen aber auch nicht eine einzige derartige Handlung ausführlich dar, sondern sie beschränken sich darauf, etliche Ereignisse kurz aufzuzählen, was wohl für den genügt, der bereits einige Episoden aus der Völkerwanderung im einzelnen kennt, nicht aber für den, der sich auf Grund anschaulich dargestellter Tatsachen erst ein deutliches Bild von der Völkerwanderung machen soll. Die Erzählung gleitet daher auch nicht von einer kleinen Begebenheit zur andern langsam fort, immer nur sinnliche Vorstellungen erweckend, sondern sie durcheilt mit Siebenmeilenstiefeln ein ungeheueres Gebiet der Geschichte und hinterläßt als Spuren anstatt deutlicher Vorstellungen nur abstrakte Begriffe. Und dieses Verfahren, eine ganze Welt farbiger Tatsachen in ein paar farblose Worte zusammenzupressen, erzeugt jenen abstrakten Leitfadenstil, den ich in meiner vorhin erwähnten Schrift durch eine Reihe von Beispielen genügend charakterisiert habe.

Die Einheitlichkeit der Handlung verlangt, daß die Erzählung über einen gewissen Umfang nicht hinausgehe; die Handlung erstreckt sich nicht weiter als von der Veranlassung bis zum Ausgang. Da aber manchmal die weitere Veranlassung zu einer Handlung in dem voraufgegangenen Ereignis liegt, so müssen auch die einzelnen Erzählungen

so aufeinanderfolgen, wie sie inhaltlich zusammenhängen. Denn sonst muß bei der Darstellung der Veranlassung zu weit ausgeholt werden, und das Interesse wird dann zu lange hingehalten, ehe es mit der eigentlichen Erzählung einsetzen kann. Darum wird durch die Verteilung des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen der Geschichtsunterricht so sehr erschwert. Denn weil bald da, bald dort ein Stück aus dem Zusammenhange gerissen wird, ist es unmöglich, das Nachfolgende aus dem Vorausgegangenen zu erklären und eine spätere Handlung an eine frühere als deren Ursache anzuknüpfen. Ebensowenig ist es von Vorteil, eine Erzählung über den Ausgang der Handlung und dessen nächste Folgen hinaus fortzusetzen. Denn das Interesse erlischt, nachdem es durch den Ausgang befriedigt ist und der Erzähler redet zu tauben Ohren. Die Erzählung soll endlich eine Handlung in ihrem ganzen Verlaufe darstellen; keine wichtige Begebenheit darf fehlen. Denn wie aus der Veranlassung der Handlung die folgende Begebenheit entspringt, so bildet auch diese wieder die Ursache einer weiteren Begebenheit und so fort, so daß die ganze Handlung eine Kette kausal verbundener Begebenheiten bildet, deren erstes Glied die Veranlassung und deren letztes der entscheidende Ausgang ist. Und parallel mit dieser stofflichen Verbindung der Teile einer Erzählung läuft auch ein zusammenhängender geistiger Prozeß im Zuhörer. Gleichwie in der Erzählung die vorausgegangene Begebenheit die Ursache zur nächstfolgenden bildet, so beruht auch beim Zuhörer das Verständnis der nachfolgenden Begebenheit auf der Kenntnis der vorausgegangenen. Ein Ereignis kann demnach nur dann vollständig erfaßt werden, wenn in der Erzählung keine wichtige Begebenheit übersehen wird, die für den weiteren Verlauf der Handlung von Bedeutung ist. Eine richtige Erzählung gibt ein lückenloses Bild der Handlung. Dadurch unterscheidet sie sich von der Leitfadenerzählung, die bloß viele Handlungen aufzählt, aber keine derselben in ihrem ganzen Verlaufe anschaulich schildert. Nun beruht aber das Interesse an einer Erzählung gerade darauf, daß der Zuhörer, sobald er die Veranlassung erfahren hat, neugierig ist auf die daraus entstehende Begebenheit, das dann von dieser aus sich seine Neugierde wieder auf die nächste Begebenheit richtet, so daß der stufenweise von Begebenheit zu Begebenheit fortschreitenden Handlung ein ebenso stufenweise von Begebenheit zu Begebenheit vorwärts drängendes Interesse im Zuhörer entspricht, das erst durch den entscheidenden Ausgang zum Stillstand kommt. Das Interesse hängt also nicht an der nackten Tatsache, daß

etwas geschieht, sondern an der Darstellung, wie etwas nach und nach sich abspielt. Und die Neugierde steigt sogar meistens um so höher, je länger sie durch eine Reihe von Begebenheiten hingehalten wird, bis sie ihre Befriedigung findet. Eine Leitfadenerzählung, die nur vollendete nackte Tatsachen aneinanderreiht, kann auch aus diesem Grunde kein tieferes Interesse erwecken.

Allein indem man jedes geschichtliche Ereignis in seinem ganzen Verlaufe zu erzählen sucht, wird man bald auf Ereignisse stoßen von derartigem Umfange, daß deren lückenlose Darstellung ein Ding der Unmöglichkeit scheint. In der Erzählung, wie Bonifatius die Donareiche in Hessen fällt, haben wir nur eine beschränkte Anzahl von Begebenheiten und einen kleinen Kreis beteiligter Personen. Es ist eine einfache Handlung. Der Krieg 1870—71 dagegen zeigt uns eine Unmasse von Begebenheiten, die sich teils nacheinander, teils aber auch gleichzeitig an den verschiedensten Orten ereignet haben, und eine ebenso ungeheure Anzahl von Personen, die daran teilnahmen. Das ist zusammengesetzte Handlung, die aus einer Menge einfacher Handlungen besteht. Wollte man eine zusammengesetzte Handlung ausführlich und vollständig erzählen, so würde diese Erzählung zu einem unübersehbaren Umfange anschwellen. Sieht man aber von der ausführlichen Darstellung ab, so erhält man eine langweilige Aufzählung nackter Tatsachen ohne Anschaulichkeit und ohne Interesse. Wenn aber eine zusammengesetzte Handlung aus lauter einfachen Handlungen besteht, so wird man sie auch nur in dieser Weise anschaulich darstellen können daß man etliche einfache Handlungen herausgreift und diese für sich allein ausführlich erzählt. So wird derjenige eine viel deutlichere Vorstellung von der Völkerwanderung erwecken, der daraus nur ein paar typische Episoden, diese aber mit plastischer Anschaulichkeit vorführt, als ein anderer, der ein allgemeines Bild von der ganzen Völkerwanderung auf einmal zeichnen will. Jede Darstellung des Einzelnen wird konkret und jede Darstellung des Allgemeinen abstrakt ausfallen müssen.

Das, was die Teile einer Erzählung zusammenhält, ist die kausale Verbindung der einzelnen Begebenheiten. Jede neue Begebenheit bringt die Handlung einen Schritt dem Ausgange näher. Aber unter diesen Begebenheiten sind immer solche, die für den weiteren Fortgang der Handlung von besonderer Wichtigkeit sind. Ein solches entscheidendes Moment ist zum Beispiel der Augenblick, wo Segestes den Plan von

Arminus Verschwörung dem Varus enthüllt. Denn davon, wie sich Varus zu dieser Mitteilung verhält, hängt größtenteils der weitere Verlauf der Handlung ab. Mit jedem weiteren entscheidenden Moment läßt sich auch der Ausgang einer Handlung sicherer erraten. Wer daher ein entscheidendes Moment der Handlung in der Erzählung fortläßt, schwächt das auf den Ausgang gerichtete Interesse. Darum darf man keine neue Begebenheit eintreten lassen, ehe nicht der Eintritt derselben schon durch die vorausgegangene Begebenheit motiviert wurde. Denn gerade dadurch, daß der Zuhörer immer einsieht, warum etwas gerade so und nicht anders kommen mußte, wird ihm auch der Ausgang einer Sache erklärlich. Sobald dagegen eine Begebenheit unvermittelt eintritt, weil man aus dem Vorausgegangenen nicht entnehmen kann, daß und warum sie eintreten mußte, erleidet auch das Interesse einen Riß. Nun ist es an der Zeit, dieses Interesse an der Handlung näher zu betrachten. Es beginnt mit der Veranlassung einer Handlung, es begleitet den ganzen Verlauf der Handlung von Begebenheit zu Begebenheit, und es erlischt mit der Entscheidung. Indem man die Veranlassung vernommen hat, ist man neugierig, was daraus weiter entstehen könne, und jede neue Begebenheit reizt auch unsere Neugierde wieder auf die folgende, so daß in unserem Interesse eine immer mehr wachsende Steigerung zu beobachten ist. Je näher aber die Begebenheiten der entgültigen Entscheidung zudrängen, desto mehr ist unsere Neugierde in der Lage, den Ausgang zu erraten, und haben wir die Entscheidung vernommen, so ist auch unser Interesse für die Sache befriedigt. Diese Neugierde, die mit dem kausalen Verhältnis der Begebenheiten parallel läuft, ist die Spannung. Die Spannung wird vermindert, wenn die Erzählung nicht mit der Veranlassung der Handlung beginnt, sondern zu weit ausholt, oder wenn im Verlauf der Handlung ein Glied fehlt, das zum Verständnis notwendig ist, sodann wenn die Glieder der Handlung nicht in der natürlichen Reihenfolge aneinandergereiht sind, ferner wenn Begebenheiten eingeschoben werden, die gar nicht Teile der Handlung sind, endlich wenn die Erzählung noch über den Ausgang und seine nächsten Folgen hinaus fortgesetzt wird, obgleich die Neugierde bereits befriedigt ist. Eine richtig konstruierte Erzählung erkennt man immer am sichersten daran, daß sie Spannung erregt.

Die Träger der Handlung sind die Personen. Der Verlauf der meisten geschichtlichen Handlungen beruht auf dem Interessengegensatz, der zwischen den beteiligten Personen besteht, weshalb sich diese meistens

in zwei Interessengruppen scheiden. So erblicken wir in der Schlacht im Teutoburgerwalde auf der einen Seite den Varus und seine Römer, auf der andern den Armin und seine Germanen. Und in der Erzählung vom Tod des Bonifatius stehen dem Erzbischof und seinen christlichen Begleitern die heidnischen Friesen gegenüber. Jede Interessengruppe hat einen oder mehrere Männer an der Spitze, welche als die Führer ihrer Gruppe den Verlauf der Handlung am meisten beeinflussen, z. B. in der Schlacht im Teutoburgerwalde Armin und Varus. Diesen Hauptpersonen gegenüber erscheinen die übrigen nur als Nebenpersonen. Da nun die Hauptpersonen den Verlauf der Handlung am meisten bestimmen oder von ihrem Ausgange am tiefsten betroffen werden, so heben sie sich auch unter der Masse viel mehr ab als die Nebenpersonen, die mehr in den Hintergrund treten und nur als Werkzeuge ihrer Führer erscheinen. Je größer die Zahl der an der Handlung beteiligten Personen ist, desto notwendiger ist es, das Interesse in der Hauptsache auf etliche Personen, besonders auf die Hauptperson einzuschränken und an dieser vor allem zu zeigen, wie sie den Gang der Handlung lenkt oder von den Folgen derselben beeinflußt wird. So ist es in der Erzählung vom Tode Winfrieds eben Bonifatius selbst, der immer im Vordergrund des Interesses stehen und die einzige Hauptperson durch die ganze Erzählung bilden muß.

Indem sich die Handlung Teil für Teil abspielt, zeigt sie uns zugleich, welchen Einfluß die Personen, insbesondere die Hauptpersonen auf die Begebenheiten ausüben. An dem, was sie beabsichtigen, denken reden, fühlen und tun, lernen wir ihr Inneres und Äußeres kennen; ihr wahres Wesen enthüllt sich uns immer mehr, je weiter die Handlung fortschreitet. Darum muß uns die Erzählung immer angeben, was ihre Hauptpersonen denken, reden und tun, was sie fühlen und wollen, wie sie sich in allen Lagen der Handlung benehmen. Und indem wir beobachten können, wie jede Person nach ihrer besonderen Eigenart an dem Gang des Ereignisses sich beteiligt, treten auch die Unterschiede in der Eigenart dieser Personen uns immer deutlicher vor Augen. Wir sehen, daß jede Person durch die ganze Erzählung uns immer in der gleichen Art entgegentritt, daß sie immer so handelt, wie sie ihrem Wesen nach handeln muß. Wir lernen an den Absichten, Reden und Handlungen der Personen, an ihrem Fühlen und Wollen ihren Charakter kennen. Wie deutlich treten einzelne Charakterzüge Winfrieds hervor beim Abschied von seinen Freunden vor seiner Abreise, noch mehr beim

Überfall durch die Friesen, und wie wirft selbst die Art, wie man seinen Leichnam nach Fulda brachte und sich nach seinem Tode noch um den Besitz des Toten stritt, ein Licht auf die Bedeutung, den Charakter dieses Mannes! Es gibt nur eine wahre Art der Charakterisierung: in der Handlung und durch dieselbe. Sobald man aber den Charakter einer Person außer der Handlung nur durch beschreibende Worte schildern will, sinkt die Charakterisierung zu einer wertlosen Beschreibung herab, wie sie bei leblosen Körpern angewendet wird. Da heißt es z. B. von Kaiser Friedrich I.: „Barbarossa war ein kluger Fürst, mutig im Kampfe und voll Güte gegen seine Freunde. Keinem stand er auf der Jagd und in Leibesübungen nach und bei Festen war er der heiterste. Zu große Pracht und Lustbarkeit aber haßte er u. s. w.“ Wieviel besser würde der Kaiser durch seine Handlungen charakterisiert als durch solche allgemeine Worte, die losgelöst sind von bestimmten Handlungen und bei denen sich ein Kind wenig denken kann! Diese verfehlte Art, die Personen zu charakterisieren, hängt zusammen mit dem eben so falschen Verfahren, die Ereignisse zu erzählen. Weil die Leitfadenerzählung die Handlung meistens nur als nackte Tatsache benennt, anstatt sie ausführlich darzustellen, darum kann der Zuhörer dabei auch die an der Handlung beteiligten Personen in ihren Gedanken, Reden und Taten nicht beobachten. Und da sich bei dieser Art von Erzählung die Personen nicht durch ihre Handlungen selbst charakterisieren, müssen sie durch Worte charakterisiert werden. Denn eben weil uns die Leitfadenerzählung keine Handlung ausführlich vorführt, können wir auch ihre Personen nicht handeln sehen, und dadurch ist der Erzähler des einzigen Mittels beraubt, seine Personen durch Handlungen zu charakterisieren. So sehen wir denn, wie die richtige Charakteristik der Personen mit dem richtigen Aufbau der Handlung aufs innigste zusammenhängt.

Für den Zuhörer ist es keineswegs gleichgültig, welchen Einfluß die beteiligten Personen auf den Verlauf der Begebenheiten ausüben. Vor allem wird er sich für eine Person um so mehr interessieren, je öfter, nachdrücklicher und eigenartiger sie im Verlauf der Erzählung handelnd hervortritt, je wichtiger und entscheidender das, was sie tut, für den Fortgang und Ausgang der Handlung erscheint. Der Zuhörer wendet daher auch den Führern der Interessengruppen, den Hauptpersonen, sein Interesse am meisten zu Vor allem die Hauptpersonen beobachtet er aufs genaueste was sie denken, sprechen und tun, was sie fühlen und wollen und wie sie sich in allen Situationen der Handlung benehmen.

Und alles, was sie tun, begleitet er mit seinem zustimmenden oder verwerfenden Urteil. Wie ein Richter sitzt er beständig zu Gericht über ihre Handlungen und schätzt sie, ob sie töricht oder zweckmäßig, nützlich oder schädlich, moralisch gut oder schlecht sind. Und darum ist die deutliche Charakterisierung der an der Handlung beteiligten Personen so unentbehrlich für das Interesse des Zuhörers. Dieser bewundert den Klugen und lacht über den Törichten; er liebt den Guten und haßt den Bösen. Und darum wird der Zuhörer sich auch bald für den einen oder anderen Führer der Interessengruppen entscheiden, — in der Schlacht im Teutoburgerwalde z. B. für Armin oder Varus. Die Person, die mehr als andere das Wohlgefallen des Zuhörers erregt, wird ihm zur Hauptperson der ganzen Erzählung. Ihr gilt sein Wohlgefallen, seine Bewunderung, seine Freude wie sein Mitleid. Und so ist der Zuhörer bald nicht mehr der kalte Richter, der er am Anfang war und der unparteiisch über den Parteien steht. Er ergreift die Partei seines Helden; er identifiziert sich mit dieser Hauptperson; ihre Gedanken sind seine Gedanken, ihre Gefühle seine Gefühle; im Geiste denkt, redet und handelt er mit dieser Person, und ihr Schicksal ist ihm auch das seine. So vergißt der Zuhörer völlig sich selbst und seine Umgebung; alles erlebt er mit, er lebt nun mehr in den Zuständen der Erzählung. Die Illusion stellt ihn in den Mittelpunkt des Schauplatzes, und seine Seele versenkt sich in den Geist der Hauptperson. So wird die Spannung mehr als bloße Spannung; sie wird zur lebhaftesten Teilnahme an dem Schicksal der Hauptperson. Die Spannung geht aus dem verstandesmäßigen Interesse über zum lebhaftesten Gefühl, zu einem Affekt, der den Zuhörer bald zum Lachen zwingt, bald zu Tränen rührt und ihn in einen traumhaften Zustand versetzt, aus den ihn erst das Ende der Erzählung herausreißt. Und darum ist es auch so notwendig, daß der Erzähler seine Personen mit der Handlung genau zeichnet, wie sie denken und reden, wollen und handeln und wie sie sich ihre Gefühle äußern. Jene hochmütige, prahlerische Antwort, die Alarich ganz nach Barbarenart vor Rom den römischen Gesandten gibt, — die Abschiedsszene zwischen Bonifatius und seinem Schüler und Nachfolger Lullus, — oder die Worte, welche Bonifatius bei seinem Überfall durch die Friesen an sein bewaffnetes Geleite richtet, — das sind Situationen der Handlung, die blitzartig ein helles Licht über den Charakter einer Person verbreiten.

Jede Handlung spielt sich auf einem bestimmten Schauplatz ab. Und dieser Schauplatz übt wieder nach seiner Eigenart einen besonderen Einfluß auf den Verlauf der Handlung aus. Darum soll mit der Handlung immer auch der Ort geschildert werden, auf dem das Ereignis vor sich geht. Dabei sind besonders jene Eigenheiten des Ortes zu berücksichtigen, die auf den Verlauf der Handlung besonders einwirken. Bei der Schlacht im Teutoburgerwalde ist es der sumpfige, weg-, steg- und endlose Urwald, der jeden sicheren Tritt, jede genaue Orientierung den Römern unmöglich macht. Und bei der Schilderung der Reisen des Abtes Sturmi, der in der Wildnis Buchonia einen passenden Platz für sein Kloster sucht, treten uns ebenfalls die Eigentümlichkeiten des Schauplatzes lebhaft vor Augen, wenn z. B. Sturmi mitten in der Einsamkeit des Urwaldes des Nachts seine und seines Esels Lagerstätte umzäunt, um unter den wilden Tieren wenigstens einigermaßen ruhig schlafen zu können. — Aber nicht auf einmal, am Eingang der Erzählung ist der Schauplatz der Erzählung zu schildern, sondern nach und nach, ganz so, wie es gerade das Bedürfnis der Handlung verlangt. Wenn z. B. bei der Wanderung der Römer durch den Teutoburgerwald Tags über auf dem Marsch die schlechten Wege, die Sümpfe, die riesigen Stämme, das dichte Gestrüpp besonders hervortreten, so sind es des Nachts im Lager in der nächtlichen Stille und Finsternis das Plätschern des unaufhörlich herabströmenden Regens, das Brausen des Sturmwindes in den Baumwipfeln, das fliegende schwarze Gewölk am Himmel, das sich in den Pfützen spiegelt, das Geheul der wilden Tiere und das Gebrüll und Waffengetöse der unsichtbar rings auf den Höhen schmausenden, zechenden und singenden Germanen, was nun besonders unheimlich zur Geltung kommt. Und es gibt Örtlichkeiten, die überhaupt nicht durch das schildernde Wort so recht veranschaulicht werden können, wie z. B. der Schauplatz der Kreuzzüge oder von Colons Landung auf der neuentdeckten Welt. Hier muß vor allem das Bild den Schauplatz illustrieren. Außerdem trifft man Handlungen, wo die Schilderung des Schauplatzes seine ganz besonderen Schwierigkeiten hat. Das sind jene zusammengesetzten Handlungen, jene umfangreichen Ereignisse, die sich über einen unermeßlichen Raum verbreiten, welcher wegen seiner Ausdehnung der Anschauung gar nicht mehr zugänglich gemacht werden kann. Weil hier die Einheit des Ortes fehlt, können höchstens jene Punkte des Schauplatzes geschildert werden, wo die Handlung länger an einem Orte verweilt. Am vorteilhaftesten ist es aber

auch in diesem Falle, aus einer zusammengesetzten Handlung nur ein paar Episoden herauszugreifen und zu einer selbständigen Erzählung zu gestalten, wodurch auch die Einheit des Ortes leichter sich herstellen läßt.

Auch die Zeit, in der ein Ereignis sich zuträgt, gibt dem Verlauf der Handlung sein bestimmtes Gepräge. Wenn Tags über in der Schlacht im Teutoburgerwalde das schlechte Wetter die Beschwerden des Marsches beim ungangbaren Wege und der Kampf mit den Germanen bei den Römern im Vordergrunde stehen, so ist es nachts die Müdigkeit, der Hunger, die Schmerzen der Wunden, die nächtlichen Schauer der Gegend und die Angst vor dem nächsten Tag. Vor allem kommt es darauf an, statt der nackten Zeitangaben die natürlichen Zeichen der Zeit in die Handlung zu verweben. Es sind das die natürlichen Merkmale und Einflüsse der Tages- und Jahreszeit, der Witterung. Ein Gefecht verläuft bei Tag anders als bei Nacht, anders in der Hitze des Sommers, als in der Kälte des Winters. Indem man nun die natürlichen Vorgänge, wie sie mit der Zeit zusammenhängen, in die Handlung verwebt, erhält diese selbst manch neuen Zug. Als Bonifatius den von Sturmi zum Bau des Klosters Fulda gewählten Ort im Frühjahre aufsuchte, da sah der Schauplatz der Handlung anders aus als damals, da Sturmi ihn zum ersten Male betrat. Es ist der tauende, knospende Wald, der Bonifatius entgegenlacht, der Frühlingswind, der ihm entgegenweht. Aber noch notwendiger als die Schilderung der zeitlichen Naturvorgänge ist die Darstellung des mit der Zeit verbundenen Kulturzustandes, der einer Handlung ihr besonderes Gepräge gibt. Mit der Handlung sind zugleich jene Kulturformen zu schildern, in denen sich das Ereignis abspielte. Eine Heerschau unter Chlodowech trug sich unter anderen Kulturformen zu als die Inspizierung eines Armeekorps unter Kaiser Wilhelm. Die Art, wie die Kreuzfahrer unter Kaiser Friedrich I. nach Palästina zogen, war durchaus verschieden davon, wie die deutschen Truppen 1870 an die französische Grenze befördert wurden. Wenn sich ein Erwachsener, der das nötige Wissen besitzt, ein Ereignis vergangener Zeit zugleich in den damaligen Kulturformen vorstellt, so wird sich dagegen ein Kind die geschichtlichen Vorgänge früherer Zeit nur in modernen Kulturformen denken können, wenn ihm nicht das Kulturelle mit und in der Handlung gegeben wird. Die Erwerbung des Grundstückes, auf dem das Kloster Fulda gebaut werden sollte, trug sich nicht etwa beim Notar zu in dessen Bureau,

der darüber eine Urkunde ausstellte; draußen im Urwald auf dem Platz, wo das Kloster gebaut werden sollte, fand diese Übergabe statt, vielleicht indem der Sendgraf als Vertreter des Frankenkönigs einen Zweig vom Baum oder ein Stück Rasen vom Boden nahm und Sturmi als Symbol der Eigentumsübertragung überreichte, worauf dann erst später in der königlichen Kanzlei von einem Kaplan der Hofkapelle vielleicht die nötige Pergamenturkunde ausgestellt wurde.

Wer eine geschichtliche Erzählung nach den dargelegten Grundsätzen konstruieren will, der wird allerdings selbst in vielbändigen Geschichtswerken oft vergebens nach dem geeigneten Material suchen. Denn das, was uns die gelehrten Geschichtsforscher meistens bieten, sind nicht jene sinnlich-naiven, anschaulichen Erzählungen, wie wir sie in den Geschichten des Herodot oder in der Bibel so reichlich finden zum Ergötzen der Jugend, sondern es ist meistens ein Gemisch von abstrakten Schlußfolgerungen und Räsonnements, geschichtlichen Tatsachen und kritischen Urteilen darüber, nur spärlich vermischt mit den anschaulichen Details, die gerade für die naive kindliche Geschichtsauffassung zumeist die Hauptsache sind. Nur in den Quellen der Geschichte selbst, die sich gegenseitig ergänzen und berichtigen, findet man die Details zu jener Kleinmalerei, die erst eine Geschichte lebenswahr und anschaulich macht. Und auch in den Quellen nur mit Unterschied. Denn es gibt Quellenschriften genug, sogar mehr als andere, die einem trockenen Leitfaden nicht das geringste nachgeben. Denn auch unter den Quellen gibt es anschaulich-naive und abstrakt-gelehrte, gute und schlechte Erzähler. Manche Tatsachen, besonders der älteren Geschichte, lassen sich überhaupt nicht anschaulich darstellen, weil die Quellen darüber schweigen; über andere sind wir nur lückenhaft unterrichtet. Besonders über die geistigen Vorgänge, von denen die Ereignisse begleitet sind, über die Gedanken, Absichten und Reden der Personen, schweigen gar oft alle historischen Nachrichten. Und gerade jene Quellenerzählungen, die den unterrichtlichen Anforderungen am besten zu entsprechen scheinen, werden oft von den Geschichtsforschern mit Recht am nachdrücklichsten angezweifelt.

A. Cl. Scheiblhuber, Nürnberg.

V. Geographie.

20. Das Realienbuch und seine Stellung zum Lesebuch.

Vor zwanzig Jahren fand die Realienbuchfrage in der pädagogischen Presse eine sehr lebhafte Erörterung, und augenblicklich steht im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses die Lesebuchfrage, die besonders durch den gegenwärtigen preußischen Kultusminister in den Vordergrund gerückt worden ist. Da beide Fragen viele Berührungspunkte miteinander haben, so darf das mir zur Behandlung gegebene Vortragsthema mit Recht ein zeitgemäßes genannt werden. Es greift außerdem unmittelbar in die Schulpraxis ein, und ich hoffe daher, daß meine kurzen Ausführungen eine recht lange Debatte hervorrufen werden. Lassen Sie mich den Gedankengang, den mein Vortrag einschlagen soll, gleich an die Spitze stellen. Ich werde zunächst die Frage erörtern, welche Bedeutung das Realienbuch für den Unterricht hat, und sodann untersuchen, wie es beschaffen sein muß, um seinen Zweck zu erfüllen. Daraus wird sich uns dann zum dritten ergeben, welche Stellung es zum Lesebuch einnimmt.

Also 1.: Welche Bedeutung hat das Realienbuch für den Unterricht?

Durch die „Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" sind die Realien zu einem selbständigen Unterrichtsfach erhoben worden. Nichts war daher natürlicher, als daß man sich nach geeigneten Lehr- und Lernmitteln für den neuen Unterrichtsgegenstand umsah. Dazu kam noch der Umstand, daß die Allg. Bestimmungen selbst auf die Benutzung besonderer Leitfäden für den realistischen Unterricht in mehrklassigen Schulen hinweisen. Die Forderung, daß den Schülern für den Unterricht in den Realien ein besonderes Hilfsbuch in die Hand gegeben werde, scheint so selbstverständlich zu sein, daß sie eigentlich keiner weitern Begründung bedürfte, wenigstens nicht vor Schulmännern. Weil aber tatsächlich in Lehrerkreisen verschiedene Meinungen über den Wert eines Realienbuchs bestehen, so halte ich es für geboten, mit einigen Worten die Berechtigung dieses Hilfsmittels nachzuweisen.

Bei andern selbständigen Lehrfächern, wo das Lehrwort durch ein Hilfsbuch wirksam unterstützt werden kann, hat man von jeher ein solches Buch gebraucht, wie im Religionsunterricht, im Rechnen und

im Sprachunterricht. Im Religionsunterricht benutzt man nicht selten fünf verschiedene Hilfsbücher: die Bibel, das biblische Geschichtsbuch, den Katechismus, das Gesangbuch und das Spruchbuch. Kann man aber für diese Fächer ein besonderes Lehrbuch nicht entbehren, so muß das auch bei den selbständig auftretenden Realien der Fall sein. In den höhern Schulen ist die Anschaffung von Lehrbüchern für alle Unterrichtsfächer so selbstverständlich, daß man kein Wort mehr darüber verliert. Der Einwand, daß ein Realienbuch in der Hand der Schüler leicht zur Eselsbrücke für den Lehrer werden könne und dann einen wahrhaft geistbildenden Unterricht unmöglich mache, kann mit demselben Recht auf andre Hilfsbücher angewandt und darum nicht als stichhaltig anerkannt werden. Der Mißbrauch einer Sache berechtigt nie, den Stab über diese selbst zu brechen. Der Lehrer soll keineswegs durch das Realienbuch von der Pflicht entbunden werden, durch sein lebendiges mündliches Lehrwort die Geisteskräfte seiner Schüler allseitig und nachhaltig anzuregen. Erst dann, wenn der unmittelbare Unterricht vollauf seine Pflicht getan hat, kann das Lehrbuch die von ihm erwarteten Dienste leisten, nämlich: den behandelten Unterrichtsstoff wiederholen und befestigen helfen, den Wissenschatz des Schülers vermehren, seine Sprache bilden und bereichern und sein Interesse an realistischen Stoffen auch in andern Werken beleben. Unter welcher Voraussetzung aber das Realienbuch diese schätzenswerte Bedeutung für die Unterrichtsarbeit nur gewinnen kann, werde ich ausführen, wenn ich nachher untersuche, wie die Realienbücher beschaffen sein müssen. Vorher muß ich noch bei einem auffälligen Satz der Allg. Bestimmungen verweilen.

Die Allgemeinen Bestimmungen gestatten nämlich die Anschaffung eines Real-Lehrbuches nur den mehrklassigen Schulen, aber nicht den einklassigen, obgleich der Unterricht in den Realien hier ebensowohl wie da selbständig auftreten soll. Warum diese Einschränkung? Man könnte sagen: die einklassige Volksschule kann wegen des mit ihrer Eigenart verbundenen Zeitmangels nicht eine so große Stoffmenge bewältigen wie ihre günstiger gestellte mehrklassige Schwester. Das ist zwar richtig; aber es sind der einklassigen Schule auch wöchentlich 6 Stunden Realien vorgeschrieben, und das kann doch nur in der Absicht geschehen sein, daß in diesen Stunden auch wirklich etwas gelernt werden soll. Ist nun aber für die mehrklassige Schule ein Hilfsbuch nötig, dann muß es auch für die einklassige nötig sein. Die ge-

ringere Stoffmenge kann daher kein Grund zur Verweigerung eines Realienbuchs sein. In den übrigen Unterrichtsfächern, wie in Religion, Rechnen und Deutsch, benutzt der Lehrer der einklassigen Schule doch auch Hilfsbücher, obwohl er in diesen Fächern ebenfalls nicht so viel durchnehmen kann wie seine Amtsgenossen an der mehrklassigen Schule. Wenn nun in diesen Fächern Hilfsbücher nötig sind, warum nicht auch im Realunterricht?

In Wirklichkeit ist aber das Bedürfnis nach Lehrbüchern in der einklassigen Schule viel größer als in der mehrklassigen. Der Lehrer der einklassigen Schule wird durch die verschiedenen Abteilungen so stark in Anspruch genommen, daß er unmöglich jeder einzelnen so viel Zeit widmen kann wie der Lehrer der mehrklassigen Schule. Er muß daher einen Teil des Einprägens und der weitern Verarbeitung der sogenannten stillen Beschäftigung überweisen, die ein wertvolles Mittel zur Gewöhnuug und Befähigung für das selbständige Lernen ist. Zur zweckmäßigen Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein Realienbuch unentbehrlich.

Die in Rede stehende Lücke in den Allg. Bestimmungen ist den Schulbehörden hinterher nicht entgangen. Sie haben sie auszufüllen versucht, indem sie unter Anlehnung an die aufgehobenen Regulative die einklassigen Schulen auf die realistischen Stücke des Lesebuches verwiesen. Das Lesebuch kann und soll aber seiner ganzen Anlage nach kein ausreichender Ersatz für ein Realienbuch sein. Wer diesen Dienst von ihm fordert, verkennt seine Hauptbestimmung, nämlich die: den Schüler einzuführen in die besten Erzeugnisse des deutschen Schriftschatzes. Wenn die Regulative einst forderten, daß der Unterricht in den Realien sich an das Lesebuch anschließen solle, so war diese Forderung vernünftig; denn damals sollten die Realien keinen selbstständigen Lehrgegenstand bilden. Wenn aber die Allgemeinen Bestimmungen den Unterricht in den Realien zu einem selbständigen Unterrichtsfach erheben, müssen sie auch der einklassigen Schule die Benutzung des unentbehrlichen Realienbuchs gestatten. Sie dürfen nicht das eine tun und das andre lassen.

Die große Bedeutung, die das Realienbuch für den Unterricht hat, wird uns noch klarer, wenn wir nun zum andern untersuchen: wie es beschaffen sein muß.

Als die Allgemeinen Bestimmungen die Benutzung von „Leitfäden“ gestatteetn, schossen diese Bücher bald wie Pilze aus der Erde. Es

waren meistens dürre Gerippzeichnungen, an denen weder Lehrer noch Schüler Freude haben konnten. Die Leitfäden verwandelten sich in Leidfäden. Da erschien Ende der siebziger Jahre das „Illustrierte Realienbuch" von Fr. Polack, das wie ein reinigendes Feuer in die Leitfädenliteratur fiel und mit Jubel begrüßt wurde. Der ungeteilte Beifall, den das Buch fand, gründet sich, wenn ich recht sehe, auf folgende Vorzüge:

1. Polack fand die goldene Mittelstraße zwischen gedrängter Kürze und anschaulicher Ausführlichkeit.

2. Er wählte eine mustergültige, poetische Darstellungsform.

3. Sein Buch zeichnet sich durch eine übersichtliche Gliederung aus.

Diese drei Vorzüge sind zugleich die drei Hauptforderungen, die an ein gutes Realienbuch gestellt werden müssen. Die kürzeste Antwort auf meine zweite Frage lautet daher:

Realienbücher müssen

1. anschaulich-ausführlich,
2. sprachlich mustergültig und
3. übersichtlich gegliedert sein.

Die erste Forderung richtet sich ganz besonders gegen das Leitfädenunwesen. Wer einem lesenden Kinde das Interesse an den Realien gründlich austreiben will, braucht ihm nur einen recht dürren Leitfaden in die Hand zu drücken. Knochen ohne Fleisch reizen nicht den Appetit. Mustergültig in anschaulicher Ausführlichkeit ist das Realienbuch von Kahnmeyer und Schulze, Ausgabe A. Es nimmt nach dieser Seite hin — und auch in andrer Richtung — unter allen Realienbüchern unbestritten den ersten Platz ein. Die sehr gewissenhaft arbeitenden Verfasser sind unermüdlich bestrebt, alle für den Schulunterricht bedeutungsvollen Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu verwerten. So haben sie beispielsweise erst vor einigen Jahren den naturgeschichtlichen Teil ihres Buches unter besonderer Berücksichtigung des biologischen Moments einer neuen Bearbeitung unterzogen. Wer sich bei seinem Unterricht an das Realienbuch von Kahnmeyer und Schulze anlehnt, hat einen mit der Zeit fortschreitenden, zuverlässigen Führer gewählt.

Die zweite Forderung, daß die Realienbücher sprachlich mustergültig sein müssen, ist von wesentlicher Bedeutung für den Gewinn, den das Realienbuch für die sprachliche Bildung des Schülers haben soll. Das Beste ist auch hier für die Kinder gerade gut genug.

Nur an edeln Sprachmustern bildet sich die Sprache. Es darf aber nicht außer acht gelassen werden, daß wir es hier mit einem Buch zu tun haben, dessen Inhalt beim Lesen dem kindlichen Verständnis erschließbar sein muß. In der Regel wird freilich die Lesearbeit des Schülers erst nach der Unterrichtsarbeit des Lehrers einsetzen, so daß mancherlei durch den unmittelbaren Unterricht dem Verständnis bereits erschlossen ist. Einige Abschnitte des Realienbuchs werden aber aus Mangel an Zeit in der Unterrichtsstunde unberücksichtigt bleiben müssen. Das Kennenlernen dieser Abschnitte muß daher dem Privatfleiß des Schülers oder der vorher erwähnten stillen Beschäftigung überwiesen werden. Daraus ergibt sich die Forderung, daß die sprachliche Darstellung einfach, volkstümlich, leicht verständlich und fesselnd sein muß: und wenn dann noch über das Ganze ein poetischer Hauch gebreitet ist, wie bei Kahnmeyer und Schulze und namentlich bei Polack, dann muß durch die Benutzung der Realienbücher die sprachliche Bildung der Schüler eine schätzenswerte Förderung erfahren.

Die dritte Forderung, daß die Realienbücher übersichtlich gegliedert sein müssen, will die Einprägunsarbeit erleichtern. Je klarer die Gliederung, desto leichter die Auffassung und Einprägung. Herumflatternde Stofffetzen, die aus ihrem gliedlichen Zusammenhang herausgerissen sind, gehen meistens für den Bildungszuwachs verloren. In der Erdkunde, der Naturbeschreibung und der Naturlehre hält Polack eine feststehende Gliederung inne, während Kahnmeyer und Schulze nach hervorstechenden Charaktereigentümlichkeiten gliedern. Jede Gliederungsweise hat ihre Licht- und Schattenseite. Die Lichtseite bei Polacks Verfahren besteht darin, daß die Schüler, die sich bald die feststehende Disposition eingeprägt haben, immer feste Anhaltspunkte besitzen, um die sie ihre Gedanken mündlich und schriftlich gruppieren können. Sie wissen daher über jeden behandelten Gegenstand immer etwas zu sagen oder zu schreiben. Unmittelbar neben der Licht- liegt aber auch die Schattenseite, die darin besteht, daß die Behandlung den Beigeschmack des Steifen, Langweiligen, Abgegriffenen annimmt. Bei dem von Kahnmeyer und Schulze angewandten Verfahren tritt uns das umgekehrte Verhältnis entgegen: eine interessantere Behandlungsweise neben einer schwerern Stoffaneignung.

Es bedarf meines Erachtens jetzt keines weitern Nachweises mehr, daß ein nach den soeben erläuterten Forderungen bearbeitetes Realienbuch ein vortreffliches Lehr- und Lernmittel ist. Ich füge nur noch

die Bemerkung hinzu, daß der Wert des Buches durch einen veranschaulichenden, guten Bilderschmuck noch erhöht werden kann.

Jetzt wende ich mich der dritten und letzten Frage zu, nämlich der Frage: Welche Stellung nimmt das Realienbuch zum Lesebuch ein?

Ich habe bereits hervorgehoben, daß der Lehrer der einklassigen Schule, dem die Allg. Bestimmungen kein Realienbuch zugedacht haben, auf das Lesebuch verwiesen wird. Auch der Kultusminister Studt läßt an einer Stelle in seinem Lesebuch-Erlaß vom 28. Februar 1902 durchblicken, daß das Lesebuch in der einklassigen Schule als Ersatz für das fehlende Realienbuch zu dienen habe. Zu den Aufgaben, die das Lesebuch zu erfüllen hat, gehört nach seiner Weisung auch „die Vertiefung und Ergänzung des im Sachunterricht Gelernten“, und diese Aufgabe soll, wie er betonend hervorhebt, „in den Lesebüchern der einklassigen Schulen mehr in den Vordergrund“ gerückt werden, während die Lesebücher für mehrklassige Schulen in erster Linie den schöngeistigen Stoff berücksichtigen sollen. Daß es ihm ernst ist mit einer Vermehrung des realistischen Stoffes, geht aus folgenden Sätzen hervor:

„Das Lesebuch hat Beiträge zu bringen aus dem Leben des Menschen, wie es der einzelne an sich und als Glied der verschiedenen Lebenskreise — Familie, Gemeinde, Kirche und Staat — durchläuft. Der preußische Staat in seiner geschichtlichen Entwickelung und das Deutsche Reich mit seinen über die Reichsgrenzen, insonderheit über das Meer hinausdrängenden wirtschaftlichen Bestrebungen sind ausgiebig zu behandeln.

Gemäß der erziehlichen Aufgabe der Schule gebührt diesem im weitesten Sinne des Wortes geschichtlichen Stoffe wegen seiner unmittelbar wirkenden ethischen und religiösen Kraft der breiteste Raum im Lesebuch.

Auch das Leben der Natur verlangt im Lesebuch eingehende Berücksichtigung. Es hat daher Darstellungen zu bringen aus den Gebieten der Geographie, der Zoologie, der Botanik, der Chemie und der Physik.

Haus- und volkswirtschaftliche, staatsbürgerliche und gesundheitliche Belehrungen, soweit sie dem Kinde aus seinem Lebenskreise verständlich werden können, dürfen nicht fehlen.“

Wenn man sich den Inhalt dieser Sätze vergegenwärtigt, steht man vor einer ansehnlichen Zahl realistischer Lesestücke, und man könnte versucht sein anzunehmen, daß durch sie ein besonderes Realienbuch entbehrlich werde. Eine eingehendere Prüfung wird aber zu dem entgegengesetzten Resultat führen.

Die Allgemeinen Bestimmungen verlangen für die realistischen

Stoffe „nicht eigne Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiet". Und an diesem Grundsatz hält auch Studt fest; denn er fordert, daß die realistischen Stücke ebenso wie die schöngeistigen der literarisch-ästhetischen Aufgabe zu dienen haben. Dieser Forderung entsprechend, müssen die realistischen Stoffe in der Form lebhafter Schilderung und poetischer Verklärung geschrieben sein; sie müssen, bildlich gesprochen, den Alltagsrock ausgezogen und das Festgewand angezogen haben. An der Hand solcher Lesestücke kann bei der unterrichtlichen Behandlung der Schüler nicht nur stofflich, sondern besonders auch sprachlich gefördert werden. Sein Sinn für Formenschönheit wird geweckt und gepflegt, sein Schatz an edeln Sprachformen vermehrt.

So schätzenswert einerseits dieser Gewinn für die sprachliche Bildung ist, so gering ist anderseits der Nutzen, den solche Musterstücke für die Vermehrung des realistischen Wissens abwerfen. Diese Lesestücke bilden erstens in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganze, wie der selbständige Realunterricht es auf Grund des Lehrplans haben muß. Größere oder kleinere Bruchstücke des realistischen Lernstoffes im Lesebuch sind aber unzulängliche Stützen für die Erreichung des Unterrichtszieles. Zum andern sind die realistischen Lesestücke inhaltlich nicht einfach genug, um dem Schüler als geeignete Grundlage für den Wissenserwerb zu dienen. Sie sind aus vorher erörterten Gründen mit zu vielen schildernden und ausschmückenden Zutaten versehen und erschweren dadurch die gedächtnismäßige Aneignung. Und hiermit stehen zum dritten allerlei sprachliche Schwierigkeiten in Verbindung, die das sachliche Lernen, auf das es doch in der Real-Unterrichtsstunde in erster Linie ankommt, vor lauter Erklärungen nicht vom Fleck kommen lassen.

Aus diesen drei Gründen dürfte mit genügender Klarheit hervorgehen, daß das Lesebuch keineswegs ein Realienbuch ersetzen kann. Jedes dieser beiden Bücher hat, seinem besondern Zweck entsprechend, seine besondere Eigenart und kann nicht ohne Nachteil für den Bildungserwerb des Schülers durch das andre ersetzt werden. „Ein Federmesser ist ein nützliches Werkzeug," sagt Dörpfeld, „aber zum Brotschneiden taugt es nicht."

Wenn man an die weite Verbreitung denkt, die die Realienbücher bereits gefunden haben, dann wird man wohl behaupten dürfen, daß die Erfahrungen, die man mit ihnen gemacht hat, entschieden zu ihren

Gunsten sprechen. Weitaus die meisten Lehrer halten trotz der Lesebücher ein Realienbuch für unentbehrlich oder wenigstens für sehr wünschenswert. Das wird auch voraussichtlich nicht anders werden, wenn der realistische Teil der Lesebücher infolge der ministeriellen Weisung an Umfang zunimmt. Ich befürchte aber, daß wir dann unter den realistischen Lesestücken solche finden werden, die für die Kinder unbrauchbar sind, weil sie nach Form und Inhalt über deren Fassungskraft hinausgehen und außerdem um ihres trockenen, beschreibenden, einseitig belehrenden Stils willen auf des Schülers Interesse nicht hoffen dürfen.

Das Hauptergebnis meiner Ausführungen möchte ich zum Schluß in folgenden Leitfäden zum Ausdruck bringen:

1. Da die Realien als ein selbständiger Unterrichtsgegenstand auftreten, so dürfen sie auch gleich den übrigen selbständigen Fächern ein besonderes Lehr- und Lernmittel, nämlich ein Realienbuch beanspruchen.

2. Realienbücher müssen anschaulich-ausführlich, sprachlich mustergültig und übersichtlich gegliedert sein.

3. Das Lesebuch kann nicht als ein ausreichender Ersatz für das Realienbuch angesehen werden.

Oberlehrer C. Carstensen, Plön.

21. Von der Heimatkunde zur Geographie.

I.

Unter den Unterrichtsfächern der Volksschule haben einige, wie die berühmte Trias: Lesen, Schreiben, Rechnen, eine stoffliche und methodische Ausbildung erfahren, die, wie es scheinen möchte, kaum mehr gesteigert werden kann. Bis ins kleinste Detail sind uns z. B. die Prinzipien und Einzelstufen der Zahlenlehre und deren unterrichtliche Behandlung in das pädagogische Gefühl übergegangen; kaum ein Lehrer dürfte in größere Verlegenheit kommen, wenn er plötzlich eine Rechenkatechese halten sollte.

Fast ebenso scheint es sich in der Geographie zu verhalten. Man hat ja die Landkarte, wo alles dem Blicke offenliegt, was der Unterricht in jahrelang geübter „unentwegter“ Disposition zutage zu fördern vermag. Und doch, wie spärlich ist gerade in diesem Fache, das sich doch bei Lehrern und Schülern allgemeiner Beliebtheit erfreut, das endliche und bleibende Unterrichtsresultat, wie noch ärmlicher sind

die wirklichen Einsichten, mit denen sich hier der Geist des Kindes bereichert. Frage nur den zehnjährigen Schüler, der soeben den Rheinlauf am Schnürchen hersagte, wo nun auf der badischen Karte oben, wo unten sei, warum unser Strom in der Gegend von Breisach seine Richtung ändert, warum er bei Mannheim breiter ist als bei Säckingen, warum gerade von Riegel aus der Leopoldskanal zum Rheine geht u. a. Das alles ist auch auf der Karte zu lesen, aber nur für den, der imstande ist, die toten Zeichen zu beleben, in ihnen nicht blaue Striche, schwarze Ringe &c. sieht, die mit Namen versehen sind und kaum eine äußere dunkle und flüchtige räumliche Allgemeinvorstellung wachrufen, sondern schäumende Bäche, die im engen Felsentale sich ihren Weg suchen, oder langsam hinschleichende Gewässer der Ebene, wirkliche Dörfer mit Kirche und Storchnest, mit Obstbäumen und Rinderherden, Städte mit stolzen Palästen und ärmlichen Hütten, Kaufläden, belebten Straßen, Fabriken, Schulen und lustig spielenden Kindern &c. Das Haupt- und Endziel des geographischen Unterrichtes darf nicht in einer Summe von Namen oder im Zeigen derselben auf der Landkarte gesucht werden, sondern in einer möglichst lebendigen und zutreffenden Vorstellung von der Wirklichkeit der geographischen Dinge. Das ist eine längst allgemein anerkannte didaktische Forderung; allein ihre Verwirklichung entspricht dem erwünschten Ziele so wenig, daß es sich wohl lohnen mag, auf den Gegenstand näher einzugehen.

Bei der Anordnung des geographischen Unterrichtsstoffes geht man gewöhnlich aus von der engeren Heimat, und gelangt von hier fortschreitend zu immer weiteren und umfassenderen Einheiten. Jedoch schon bei der Behandlung des Amtsbezirks, noch mehr aber bei der Besprechung größerer Landesteile stellt sich dem Unterricht die große Schwierigkeit entgegen, daß das Lehrobjekt sich in den weitaus meisten Teilen der direkten Anschauung entzieht. Um den Schüler dennoch in die Kenntnis entfernter Gebiete einzuführen und ihm eine Übersicht der gegenseitigen Anordnung und Beziehung der Länder, Meere, Ebenen, Gebirge &c. zu ermöglichen, besitzt der Lehrer hauptsächlich zwei Hilfsmittel, die Karte, und das gesprochene oder geschriebene Wort, zu denen noch Landschaftsbilder und verschiedene andere untergeordnete Veranschaulichungsmittel ergänzend hinzutreten. Allein die Art der geographischen Darstellung bringt es mit Notwendigkeit mit sich, daß auch die beste Landkarte mit dem betr. Lande für die unmittelbare Anschauung absolut keine Ähnlichkeit hat. Sie verlangt vom Beschauer eine geübte

Übersetzungskunst, welche ihn in den Stand setzt, aus den sonderbaren schwarzen und bunten Linien, den Ringen und Tupfen den bald helleren, bald dunkleren, bald gleichmäßig gefärbten Flecken und Flächen das herauszulesen, was diese bedeuten, und das Gelesene in ein inneres Abbild von der Wirklichkeit umzusetzen. Dem kommt das erläuternde Wort wohl zuhilfe. Dabei tritt aber in so vielen Fällen und im fortschreitenden Unterrichtsgang immer mehr, die neue Schwierigkeit auf, daß die Schüler entweder die notwendigen Grundvorstellungen gar nicht besitzen, welche die Voraussetzung zum Verständnis mündlicher oder schriftlicher Erläuterungen bilden, oder daß sie der Befähigung und Übung ermangeln, aus zerstreuten Vorstellungselementen ein neues, dem Vortrag entsprechendes Bild zu gestalten. Wollen wir irgend ein Land, beispielsweise Palästina besprechen und ein einigermaßen lebendiges Bild davon im Geiste des Schülers aufbauen, so muß er nicht nur bereits über alle geographischen Grundbegriffe wie Stadt und Dorf, Tal und Ebene, Berg und Gebirge &c. klare und lebhafte Anschauungen besitzen, die jederzeit wachgerufen werden können, sondern er muß auch geübt sein, jene Vorstellungen unter einander mit allen möglichen sonstigen Vorstellungen, die eine Schilderung wachruft, in mannigfaltiger Weise zu kombinieren und entsprechend umzugestalten, ihnen andere Dimensionen, Formen und Farben, anderes Leben zu verleihen und so ein neues und der fernen Wirklichkeit im ganzen entsprechendes Bild zu schaffen. Aus seinem Dorfteich bildet sich der Knabe den See Genezareth; die Ufer dehnen sich in weite Fernen, wo vorher grüne Matten den Weiher beengen, da sieht der Geist einen unermeßlichen Wasserspiegel, vom Winde bewegt, da und dort von Kähnen belebt, in denen Fischer ihre Netze leeren, die Häuser werden zu flachdachigen weißen Steinkästen und gruppieren und mehren sich zu Städten und Dörfern, die den See umlagern; in weiter Ferne aber umsäumen unsere heimatlichen Berge als galiläisches Gebirgsland den selbstgeschaffenen Gesichtskreis.

Ist das im Verlauf unserer Schilderungen entstandene innere Bild im allgemeinen zutreffend, lebhaft und klar, hat also der Schüler nicht nur Worte gehört, sondern Realvorstellungen gebildet, die einen sichern Besitz und ein lebendiges Glied seines geistigen Schatzes bilden, so ist der Zweck der geographischen Erläuterung erreicht. Wie weit wir aber meist hinter diesem Ziele zurückbleiben, wem wäre das entgangen? Warum fällt es den Kindern so schwer, sich die geographischen Dinge

nicht in Kartenzeichen, sondern als wirkliche Landschaftsobjekte vorzustellen? Antwort: der geographische Unterricht, auch der beste, ist ein Gebäude ohne Fundament, solange ihm nicht ein reicher Schatz klarer und deutlicher Heimatsvorstellungen entgegenkommt, die dem Schüler zu angemessener Umgestaltung jederzeit zu Gebote stehen. Auch das Vorzeigen guter Bilder von Landschaften und Szenen aus dem Natur- und Menschenleben ferner Gebiete vermag den Mangel guter und beweglicher Grundvorstellungen nur unvollkommen auszugleichen. Denn auch zu ihrem Verständnis bedarf es schon eines gewissen Vorrates an inneren Anschauungen und einer geübten Einbildungskraft, nur werden dort die Grundvorstellungen rascher und intensiver und, was sehr von Bedeutung ist, das Zusammengehörige wird gleichzeitig durch einen, der Wirklichkeit näher kommenden Sinnenreiz wachgerufen.

Es handelt sich also darum, in jenen Grundvorstellungen dem späteren Unterricht eine solide Basis zu geben, in richtigen lebendigen und klaren Anschauungen Krystallisationspunkte zu schaffen, an die sich aller weitere Wissensstoff wie von selbst angliedert.

Wer gegenwärtig über die unterrichtliche Behandlung irgend eines Realfaches spricht, der braucht nicht in Sorge zu sein, daß er bezüglich des allerersten Erkenntnisprinzipes, der Anschauung, bei seinen Hörern grundsätzlichen Widerspruch finden werde. Nach der Art, wie man davon redet, müßte man entschieden zu der Überzeugung kommen, daß jenes Prinzip die Seele unseres Elementarunterrichtes bilde. Und doch ist das gerade im ersten Geographieunterricht, der Heimatkunde, sehr oft nicht der Fall, obgleich dieser letztere Unterrichtsgegenstand wesentlich die Aufgabe hat, der Geographie eine anschauliche Grundlage zu geben. Unser Denken vermag bekanntlich aus sich selbst nur solche Vorstellungen zu gestalten, deren Elemente wir bereits irgend einmal mit Bewußtsein wirklich angeschaut haben. Das Beispiel vom See Genezareth zeigte, wie die erzählenden Worte heimische Einzelanschauungen wachriefen, und wie diese sich mit Hilfe der Phantasie entsprechend änderten und neu gruppierten, um als schließliches Resultat die mehr oder weniger klare Vorstellung jenes Sees und seiner Umgebung zu erzeugen. So wie hier versinnlichen wir uns alles Gehörte und Gelesene, ob es nun Schilderungen sind aus Nansens Reise durch Nacht und Eis oder aus Coopers Waldläufer, ob es sich handelt um merkwürdige Erscheinungen aus dem Tier- und Pflanzenleben Sibiriens oder um familiäre und wirtschaftliche Einrichtungen der

Huronen. Wir begreifen tatsächlich alles Fremde nur so weit, als wir ihm mit entsprechenden klaren und lebhaften Grundvorstellungen entgegenkommen und aus diesen (oft unbewußt) jene neuen Denkgebilde erschaffen.

II.

Wir sahen in unsern bisherigen Ausführungen, daß alle geographischen Vorstellungen sich aufbauen aus klaren und beweglichen Anschauungen der heimatlichen Natur und ihrer wichtigsten Lebensbeziehungen. Wir erkannten, daß es dem Geographieunterricht ohne diese psychologischen und materiellen Voraussetzungen unmöglich ist, deutliche Wirklichkeitsbilder oder gar klare Erkenntnis dessen wach zu rufen, was er lehren will. Wo die Grundvorstellungen fehlen, da bleibt die beste Karte auch im besten späteren Unterricht eine Hieroglyphentafel, da verhallen die farbenprächtigsten Schilderungen ohne vom Kind innerlich aufgenommen und richtig verarbeitet zu werden, da vermögen auch Abbildungen die geistige Lücke nicht völlig auszufüllen, die sich durch den Mangel lebendiger heimatlicher Kenntnisse und innerer Anschauungen im Geiste des Kindes vorfindet. Suchen wir uns nun darüber Klarheit zu verschaffen, was für Forderungeu an den heimatkundlichen Unterricht als Fundament für die Entwicklung geographischer Vorstellungen und Kenntnisse zu stellen sind.

Was ist Heimatkunde? Offenbar die Kenntnis der Heimat. Aber worin soll diese Kenntnis bestehen? Heißt es zu wissen, daß der zufällige Wohnort ein Dorf genannt wird oder eine Stadt, daß einzelne Straßen die und die Namen haben und zusammen ein bestimmtes Wegnetz bilden, daß unser Schulhaus am Schützensteig, das Postgebäude in der Grabengasse, das Rathaus am Marktplatz steht? „Briefträgergeographie" nennt man schon lange solche Heimatkunde und will sie damit in ihrer inneren Leere brandmarken; aber ist sie denn nicht heute noch in ihrer ganzen Schablonenhaftigkeit landauf, landab üblich! wird nicht fast alle Zeit, die der Heimatkunde in unserm so schön in „Fächer" abgeteilten Unterricht zur Verfügung steht, größtenteils auf das Einpauken des Ortsplanes verwendet! Und was soll das Kind nun damit anfangen? In kleinen Orten kennt der neunjährige Junge jeden Winkel des Dorfes, jeden Froschteich, jeden Garten samt dem, was drin ist, weit besser als der Lehrer und in Städten wie Freiburg oder gar Mannheim wird die Übersicht und Stoffbewältigung zur Unmög-

lichkeit. „In der oder der Straße befindet sich die Großh. Steuerdirekton“; ja was soll das Kind sich bei diesem Mundvoll Wortgetöne denken! Welche Summe von Einzelwissen der mannigfachsten Art über die wirtschaftliche Gegenseitigkeit der Menschen, über das volksmäßige Zusammenleben, über die Bildung, den Zweck und die Bedürfnisse des Staates, über die Zugehörigkeit und Verpflichtung des Einzelnen zum Ganzen, dem er naturnotwendig zugehört, endlich über die Ordnung, Einrichtung nnd Verwaltung kleiner und großer Gemeinwesen, alles das und als Fundament hierfür wieder eine ungezählte Menge von Einzelvorstellungen und Einsichten sind nötig. um jenem einen Worte in der Vorstellung dessen, der es gebraucht, richtigen Sinn und vollen Gehalt zu geben. Das alles ist natürlich für Kinder zu hoch, darum begnügt man sich mit Namen, hält die Kinder zum „Maulbrauchen“ an und täuscht sich, da man keinen Ausweg sieht, gern über die Unfruchtbarkeit solcher Strohdrescherei hinweg. Nun, das ist auch nicht alles; die Schüler „lernen“ doch auch die Umgebung ihres Heimatortes, Gehöfte und Weiler, Anhöhe, Hügel, Berg samt Abhang, Fuß und Gipfel nebst der zugehörigen Definition, (!) man „lernt“ den heimatlichen Bach vom Ursprung bis zur Mündung nach fester Disposition. Und das alles meistens zwischen den vier Wänden der Schulstube an der Hand eines Gemarkungsplanes, an dem nun die vorstellungsarme Hieroglyphendeuterei ihren Anfang nimmt. Dazu dann noch die festformulierten allgemeinen Ausdrücke und Redewendungen: „Der Lauf des Schlammbaches hat im allgemeinen eine östliche Richtung;“ „unser Fluß beherbergt verschiedene Fischarten; auch liefert er die Kraft zum Betrieb mehrerer Fabriken“ ꝛc. Solche gedrängte Zusammenfassung hätte am Ende noch Sinn als abschließendes Resumé zahlreicher wirklich ausgeführter Anschauungen. Aber so stehen diese Sätze von vorn herein schon gedruckt in der „Heimatkunde“ und so lernt man sie eben ein. Daß solcher Unterricht für die spätere Geographie, für das Verstehen der tatsächlichen Verhältnisse naher und ferner Länder, für das Erfassen andersartiger geographischer Erscheinungen oder gar für das Einsehen der Lebensbeziehungen unter all den tausenderlei fremdartigen Dingen völlig wertlos ist, das braucht wohl nicht mehr betont zu werden. Den schönen Namen Heimatkunde verdient solcher Unterricht sicher nicht.

Die Erde ein Organismus, jedes Landesgebiet ein natürliches und naturnotwendiges Gebilde, jedes Flußsystem ein geschlossenes lebensvolles

und lebenweckendes Ganzes, jedes Gebirge in all seinen besonderen Bildungen der Grundstein zu so vielerlei anderen geographischen Dingen und Beziehungen, ein Wall, der Völker scheidet, der früher vielleicht den Fluten des Meeres Halt gebot und nun seinem Fuß entlang uns das kostbare Salz liefert, der die Winde bricht, und ablenkt und auf kleinem Raum das Auftreten zweier klimatischen Zonen bewirkt, der mannigfaltiges und doch bestimmtes organisches Leben erzeugt und bedingt; das alles zu ermitteln und zu lehren ist Aufgabe der Geographie, das alles in sinnenfälliger Anschauung im kleinen und allernächsten zu zeigen und dauernd in das Bewußtsein einzuführen ist Zweck der Heimatkunde.

Welches ist nun der Unterrichtsstoff, den die Heimatkunde vermitteln muß, um als Fundament für wirkliche, nicht bloß kartographische Erdkunde zu dienen? Wie gestaltet sich ihr Unterrichtsgang, und auf welche Weise ist das kindliche Interesse für unsere Auffassung heimatkundlicher Verhältnisse zu gewinnen? Wie endlich müßte der Übergang bewerkstelligt werden vom sinnlich Anschaubaren, Nahen zum Fernen, das nur mittelbar an unsern Verstand herangebracht werden kann?

Als Unterrichtsstoff müssen wir alles das bezeichnen, was die engere Heimat Wissens- und Erkennenswertes bietet, soweit es dem kindlichen Verstand auf der betreffenden Entwicklungsstufe naheliegt. Wir denken dabei vor allem an die einfachsten menschlichen Verhältnisse: an die Familie mit ihrer Ordnung, ihrem sittlichen Gehalt und ihrer wirtschaftlichen Einheit. Die lebhafte Anschauung alles dessen, was zur Einrichtung und zum Wohl der Famlie gehört, Kraft, Wissen und Können, sorgende Liebe und Aufopferung auf der einen, hingebendes Vertrauen, Achtung und Gehorsam auf der andern Seite, gegenseitige Hilfe in jeder Not und Gefahr, unbedingtes Zusammenhalten in jeder Lebenslage und gemeinsame Abwehr unholden Mächten gegenüber, alles das wird uns als festes Fundament dienen, auf dem die Einsicht in die größeren und weiteren menschlichen Ordnungen sicher aufgebaut werden kann. In der Gemeinde wie später im Staat werden wir ein mehr oder weniger getreues Abbild der Familie wiederfinden; wir werden klar erkennen oder dunkel ahnen, daß diese großen Gemeinwesen zu um so zweckmäßigerer Ausbildung gelangen, je mehr auch in ihnen jene elementarsten familiären Tugenden der Dienstbarkeit aller zum Wohle des Ganzen, der Treue, der gemeinsinnigen Denkweise, der Achtung vor Sitte und Gesetz, der willigen Unterordnung des weniger

einsichtsvollen und Leistungsfähigen unter die Leitung des Weiseren und Mächtigeren und der Fürsorge dieses jenem gegenüber ausgebildet sind. Im Anschluß an die Familie wird ferner das Haus und seine Einrichtung angeschaut und die Zweckmäßigkeit seiner Teile erkannt und erläutert.

Ein weiteres Hauptkapitel unserer Heimatkunde beschäftigt sich mit dem Leben und Schaffen des Landmanns. Die Tiere, die er hält, um von ihnen verschiedenen Nutzen zu gewinnen, seine freilebenden Freunde und Gehilfen unter geflügelten und vierfüßigen Geschöpfen, wie auch seine schlimmsten Feinde unter ihnen sind Gegenstand unserer Beobachtung. Wir begleiten ihn am frühen Sommermorgen auf die taufrische Wiese, wo er das hohe Gras reihenweise niedermäht, während die erste Lerche der aufgehenden Sonne entgegenjubelt, die bald mit ihrem warmen Strahl die saftigen Halme in duftendes Heu verwandelt. Wir helfen ihm dann auch das Wasser des nahen Bächleins richtig leiten, damit der Boden neue Feuchtigkeit erhalte zu frischem Trieb und hören aufmerksam seiner Erklärung zu, warum gerade hier ein ganzer Komplex fetter Wiesen sich befindet, warum jene am Bühel weniger ergiebig, jene in der Schlucht zwischen den beiden waldigen Bergabhängen so sumpfig sind. Wir verfolgen den Gang des Bächleins bis wir statt eines Laufes Dutzende winziger und regelloser Silberäderchen antreffen, die da und dort aus der Erde sickern oder mit kräftigem Gemurmel der Felsenspalte entspringen. Es ist ein heißer Tag geworden. Dennoch entquillt hier am schattigen Waldrand das klare Wasser in ungeschwächter Fülle dem braunschwarzen Boden, springt munter abwärts von Strauch zu Strauch, hüpft über Steine, bildet dort am Rain den rauschenden Fall, nimmt andere Gewässer auf und weicht in malerischen Biegungen jedem größeren Hindernis aus. Hier oben aber, wo wir jetzt stehen, auf der Höhe des Bühels, kommt kein anderes Wasser hin, als der Regen der Wolken; doch es genügt, um dem Landmann das Saatfeld zu begießen und die bescheidene Kartoffelpflanze. Dort drüben aber sehen wir das leere steinige Bett eines früheren Baches. Weiter oben ist der Berghang kahl, nur kurze Strünke deuten noch an, daß dort noch vor wenig Jahren ein schöner Wald gestanden. Ein Sturm hat hier erst unter den Bäumen gehaust, das andere haben die Bewohner des Tales voreilig gefällt. Da versiegte auch der Bach, das Rad der Mühle blieb stehen und nur nach einem Regen stürzen sich die Wasser mit doppelter Wucht über das alte Ge-

bälk, daß es unwillig knackt und ächzt; aber schon nach wenigen Sonnentagen verraten nur noch einige Tümpel, daß auch hier hin und wieder das Wasser zu Tale rauscht. Und das ehemals so üppige Wiesenland, von dem unser Begleiter erzählt, es ist zur kurznarbigen Weide geworden. Statt des hohen Halm an Halm gedrängten Grases treten niedere Kräuter mancherlei Art mehr hervor und schmücken mit bunten Blumen den fest gewordenen Boden. Wir ahnen, und der Landmann nickt uns beistimmend zu, daß mit dem Wald das muntere Geplätscher des Baches dahin, und daß mit diesem auch viel von dem früheren Leben aus dem Tale entschwand. Durch den Kahlhieb dort auf der Höhe ist diese ganz kleine Landschaft in ihrem Sein und Leben eine andere geworden. Die Mühle steht verlassen und leer; der Hirtenknabe sitzt mitten im Bachbett auf einem Geröllstein, den der plötzliche Gewitterbach bis hierher gebracht (der frühere hatte das nie vermocht), und die Ziegen fressen das Laub vom niedern Buschwerk. Wir aber steigen in diesem stillen Tälchen höher empor bis zu den Strünken alter Eichen und Buchen. Noch ist ihr Leben nicht ganz erloschen; noch treiben sie zahlreiche Schößlinge, die sich da und dort zu dichtem Buschwerk zusammenschließen; doch tritt dann und wann unser Fluß weich auf. Wir heben ein Stück der alten Laubdecke des Bodens empor. In regelmäßigen Schichten liegt Blattfall um Blattfall über einander und an einzelnen Stellen können wir deutlich sehen, wie die ehemals grünen Gebilde zu Staub und Moder zerfallen.

Dies und noch eine Menge anderer nachdenkenswerter Dinge wird der aufmerksame Beobachter in der Umgebung seines Heimatortes entdecken und durch Nachdenken sich den Zusammenhang der Erscheinungen zurechtlegen. Er wird den lichten Buchenhain mit seinem malerischen Gesträuch, seinen Gräsern und Blumen vergleichen mit dem ernsten Düster des Tannenwaldes und seinem fast nackten nadelbedeckten Boden; er wird beobachten, auf welcher Seite des Berges die Sonne am kräftigsten wirkt und damit die besonderen Lebens- und Vegetationserscheinungen hüben und drüben in Beziehung setzen, er wird — doch wer könnte auf kleinen Raum all die tausenderlei Naturformen und -beziehungen nur andeutungsweise nennen, die auch in der landschaftlich bescheidensten Gegend sich beobachten lassen, nicht zu vergessen der verschiedenen Einflüsse, die Wind und Wetter auf den Boden und seine Bewachsung und nicht zuletzt auch auf die Anlage menschlicher Behausungen ausüben!

Das Leben des Landmannes wird weiter verfolgt, die Ernte beobachtet und die mancherlei Tätigkeit, welche sich an sie anschließt. Mit dem Bauer vereinte sich der Müller und Bäcker, um uns das Brot zu schaffen. Seine Kühe liefern uns die Milch, seine Hühner die Eier ꝛc. Er selbst bedarf der Hilfe und Geschicklichkeit anderer, nicht nur unmittelbar in seinem Feldgeschäft, sondern auch zum Bau seines Hauses und zur Herstellung aller seiner verschiedenen Geräte und sonstigen Bedürfnisse. Daher wohnt neben ihm der Schmied und Wagner und weiter drunten im Dorf der Schuster und Schneider und manch anderer Handwerksmann, von denen uns jeder einzelne besonders interessiert. Jeden werden wir im Geiste oder in Wirklichkeit besuchen und bei seiner Arbeit beobachten; bei keinem begnügen wir uns mit ein paar oberflächlichen Redensarten; über die besondere Aufgabe eines jeden von ihnen, über sein Material und seine Erzeugnisse suchen wir uns an einem markanten Beispiel ein klares und bestimmtes Bild zu machen. Hier erfahren wir auch, wie notwendig das Lernen ist und wie man dies früh üben müsse, um später etwas leisten zu können. Das leitet uns hinüber zur Besprechung der Schule, von wo aus wir im weiteren Verlauf des Unterrichtes auch der Kirche gedenken, die am Sonntag, da alle Arbeit ruht, auch alle die verschiedenen Menschen vereinigt zu andächtigem Gedenken an die höheren und edleren Güter, die über den irdischen Sorgen und Sonderinteressen stehen.

Das Schaufenster des Kaufmanns mit seinem bunten Wirrwarr lockt unsere Neugier. Wir lassen uns erzählen, woher diese und jene Ware stammt und wie sie hierhergekommen; im Nu trägt uns die Phantasie in das Land der Palmen und des Kaffeestrauches. Wir sehen den braunen Sohn des südlichen Himmels bei seiner Arbeit durchfahren auf schwankendem Schiffe das Meer, und bringen endlich die schweren Säcke mit Wagen auf Schienen und Straßen in unser Dorf.

Das an Vorstellungen so reichhaltige Getriebe des Handels und Verkehrs tut sich vor uns auf und zieht den innern Blick mit leiser Sehnsucht fort in fremde Länder zu fremden Menschen, die aber nun in ein persönliches Verhältnis zu uns treten. Trinken wir doch nach der Schule den Kaffee, zu dem der Araber vor so viel Wochen die Früchte gepflückt, die der mutige Seemann unter Sturm und Wogengang über das Meer brachte; erfahren wir doch, daß das Erdöl, welches

uns am Winterabend das Zimmer so gemütlich erleuchtet, irgendwo in einem fernen Lande aus der Erde quillt, wie bei uns das Wasser aus dem Felsen; hören wir, daß sogar unsere allvertraute Kartoffel erst aus Amerika herüberkam, um uns vor Hunger zu schützen und bei uns heimisch zu werden. Immer deutlicher wird uns, wie sehr die Tätigkeiten der Menschen ineinander greifen, wie einer dem andern dient zum Vorteil aller und zum eigenen. Wir erleben auch im Geiste, wie große Gefahren über ein ganzes Dorf kommen können, den weder der Einzelne noch die Familie widerstehen kann, zu deren Bekämpfung es vielmehr des Zusammenstehens aller bedarf; wie also das, was wir zuvor ohne viel Nachdenken einfach ein Dorf nannten, nicht nur eine wirtschaftliche sondern auch eine sittliche weitere Gemeinschaft von Menschen bedeutet, die gegenseitig auf einander angewiesen sind. Es liegt nicht ferne, auch auf die Notwendigkeit der Ordnung und ordnender Gesetze hinzuweisen und auf diesem Wege die Einsicht in die Einrichtung leitender und regierender Gewalten zu gewinnen. So ist unser Heimatdorf samt seiner umgebenden Natur ein Organismus geworden, dessen wichtigste Teile und deren Bedeutung wir erkennen durften; nicht indem wir zerrissen toten und unpersönlichen Stoff beschrieben und in Schemata und Definitionen preßten, sondern indem wir stets das volle Leben im Auge behielten, von ihm ausgingen und zu ihm zurückkehrten. Jetzt kann es nur zweckmäßig sein, *größere landschaftliche Teile* beschreibend zusammenzufassen, aber immer wieder unter Hinweis auf die Beziehungen, die sich aus der geographischen Gestaltung für das Natur- und Menschenleben ergeben.

Eine weitere Belebung und Bereicherung erfährt unsere Erkenntnis vom Leben der Heimat durch geschichtliche Betrachtung. Man führe die Kinder zurück in die Vorzeit, da dichte Wälder und Sümpfe diese Fluren bedeckten, als noch kein Haus und kein gefaßter Brunnen hier stand, sondern mächtige Auerochsen ihr Gehörn an der Eichenborke rieben. Man erzähle vom gefahrvollen sippeweisen Leben unserer Ahnen, von Jagd und Krieg und häuslichem Treiben. Man lasse die Kinder darüber nachdenken, was für Nachteile mannigfacher Art das gehöfteweise Leben mit sich brachte, wie die Not zum Zusammenschluß zwang, wie dann die Menschen nach und nach bestimmte Beschäftigungen wählten und gegenseitig für einander arbeiteten ꝛc. Das öffnet erst völlig den Blick für die Erkenntnis dessen, was das heutige Leben charakterisiert; denn erst das Vergleichen schafft die klarsten und leben-

digsten Vorstellungen und Einsichten. Natürlich sind zu dieser geschichtlichen Heimatkunde gute Bilder ein unerläßliches Erfordernis. Wichtiger aber noch als sie ist die Erzählkunst des Lehrers, die überall das bezeichnendste Wort, den wärmsten Ausdruck und die kräftigsten Linien zu finden und individuell plastisch auszumalen weiß.

Und was haben wir mit solch eingehender Heimatkunde erreicht? Wo bleibt der Übergang zur Geographie? Erreicht haben wir, daß das Kind nach dem Maß seiner geistigen Kräfte wirkliches Verständnis gewinnt für die Dinge und für das Leben seiner Heimat; daß ihm die tausenderlei Fäden zum Bewußtsein kommen, die die Menschen zusammen- und an ihre Heimat es letztere knüpfen, und daß von ganzem Herzen lieb gewinnt. Wir haben ferner erreicht, daß ihm die undeutlichen inneren Bilder der geographischen Einzelerscheinungen zu deutlichen und klaren Vorstellungen wurden, an die alles neue im späteren Unterrichte sich anknüpfen läßt. Wir haben diejenigen Grundvorstellungen erworben, die für das Verständnis ferner und andersartiger, im wesentlichen aber doch ähnlicher Dinge, Beziehungen und Lebensverhältnisse unentbehrlich sind.

III.

Wie nun gestaltet sich der Übergang zur eigentlichen Geographie? Letztere hat es offenbar mit den Erscheinungen und dem Leben weiterer Gebiete zu tun, der größeren Landschaft, des engeren und weiteren Vaterlandes und mit den Lebensbeziehungen auf der Erde überhaupt. Es bedarf keines Hinweises, daß dieser Unterricht, der sich ja mit lauter Dingen befaßt, die der unmittelbaren Anschauung entzogen sind, künstlicher Versinnlichungsmittel nicht entraten kann, und zwar nicht nur der Bilder, sondern auch der Landkarten. Ja letztere müssen geradezu zum Hauptunterrichtsmittel werden, da sie allein dem Auge eine übersichtliche Zusammenfassung dessen ermöglichen, was nach irgend einem geographischen Gesichtspunkt zusammen gehört, also der größeren Gebirgszüge und Flußsysteme, der Lageverhältnisse, Verkehrsbeziehungen und politischen Abgrenzungen. Aber wie sehr ist das Kartenzeichen in seiner sinnlichen Ausprägung von der Wirklichkeit dessen verschieden, was mit jenem Zeichen gemeint ist. Und doch soll das Kind, wie wir eingangs ausführten, sich immer ein annäherndes Bild von der Wirklichkeit gestalten, es soll sich den langgezogenen Rücken des Feldbergs tatsächlich vorstellen mit seiner Wölbung, seinen Triften und weidenden

Herden, seinen Knieföhren und dem Hochwald uralter bärtiger Tannen, seinem Nebel und dann wieder dem unvergleichlichen Ausblick in die näheren Täler und zu den silbern glänzenden Gebirgszacken ferner Alpen. Eine gute Karte muß das alles annähernd oder wenigstens mutmaßend zu lesen gestatten. Aber wir dürfen auch nach dem sorgfältigsten mündlichen Unterricht der engern Heimatkunde nicht ohne weiteres zur Karte, sei es Bezirkskarte oder Landeskarte übergehen. Vielmehr muß das Kind ganz allmählich vom Heimatdorfe in größere Fernen, von der unmittelbaren Anschauung der Landesnatur zum Verständnis ihrer symbolischen Darstellungen geführt werden. Versuchen wir, diesen Gang uns zu vergegenwärtigen.

Wir stehen mit unserer Klasse wieder im Freien auf einem Punkt, von wo wir das Dorf und dessen nähere Umgebung überschauen können. Nachdem wir die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Erfassung des ganzen Landschaftsbildes hingelenkt und dessen wichtigste Punkte bestimmt, genannt und ihre gegenseitige Lage beobachtet haben, machen wir den Versuch, diese Landschaft auf dem freien Platz, wo wir stehen, mit Sand 2c. im Kleinen plastisch nachzubilden. Voll regen Eifers helfen die Kinder mit, alle Teile herauszuarbeiten und neue Einzelheiten genauer zu gestalten, bis wir schließlich die ganze kleine Landschaft vor uns haben, in deren Mitte bunte Steinchen die Häuser des Dorfes versinnlichen. Die Kinder haben sich also hier selbst ein Anschauungsmittel geschaffen, das gewiß weit entfernt ist davon, ein Naturbild zu sein, uud bei dessen Einzelheiten sie sich doch die tatsächliche Wirklichkeit vorstellen. Schade, daß wir es nicht mitnehmen können in die Schule. Wir helfen uns aber, so gut es geht, und zeichnen unser plastisches Gebilde auf eine mitgebrachte Tafel, zuerst die Höhen mit dem Hauptverlauf ihrer Abhänge und dazwischen den Bach, dessen Lauf sich nur nach den Bodenerhebungen richtet, endlich wieder das Dorf und die einzeln stehende Mühle durch einfache symbolische Zeichen. Nachdem wir diese selbstgeschaffene Ortskarte nochmals mit der Wirklichkeit verglichen und uns namentlich auch die Himmelsrichtungen gemerkt haben, tragen wir dieselbe froh nach Haus. Sie oder eine vergrößerte Copie werden uns einige Zeit als Unterrichtsmittel dienen, daran wir alle unsere früheren landschaftlichen Beobachtungen rekapitulieren, um schließlich innerlich ein zusammenhängendes, ebenso übersichtliches als einzeln zutreffendes und deutliches Bild unserer näheren Heimat zu besitzen.

Ein weiterer Spaziergang eröffnet uns nach einander oder von besonders günstigen Punkten aus mit einemmal Blicke in die entferntere Umgegend unseres Dorfes. Wir sehen, daß man von der Höhe, auf der wir eben stehen, immer nach Süden fortschreitend gerade zu jenem Bühel käme, von dem aus wir das erstemal Umschau hielten, während hinter uns der Berg noch weiter ansteigt, bis seine stolzen Tannen für unser Auge zu einer einzigen dunkeln Masse zusammenfließen. Wir sehen den Bach nun vom Ursprung an in seinem ganzen Verlauf, und wo ein Bergvorsprung uns den Anblick des glitzernden Gewässers entzieht, da wissen wir doch seinen Lauf aus den Bodenverhältnissen genau zu bestimmen. Ja wir gewahren, wie der Bach weit drunten sich mit dem größeren Flusse vereinigt, in ihn einmündet, sehen einen Teil des Haupttales und bemerken in einiger Ferne die Kirchtürme, die rauchenden Schlote und ausgedehnten Häuserkomplexe der Stadt. Eine Menge geographischer Anschauungen und Vorstellungen gilt es nun zu erweitern oder ganz neue Beziehungen zu erläutern. Wir erkennen, daß unsere engere Heimat ein zugehöriger Teil eines größeren Gebietes ist, und schließen, daß diese Berge und Täler sich noch weithin erstrecken werden, wohin unser Auge von hier aus nicht gelangen kann. Wir suchen uns namentlich auch das Leben der Stadt zu vergegenwärtigen in seinem geschäftigen Treiben; wir sprechen von ihren Fabriken und Kaufläden, den stattlichen Häusern, breiten Straßen und Plätzen und von der Menagerie, die von weit hergekommen im vorigen Herbst dort zu sehen war. Wir v e r g e i c h e n im Geiste jene Stadt mit unserem Dörflein und suchen besonders das gegenseitige wirtschaftliche Verhältnis dieser Sammelpunkte menschlicher Interessengruppen, deren Isolierung und gegenseitige Abhängigkeit recht anschaulich herauszuarbeiten. Wir gewahren mehrere breite Fahrwege, die alle nach der Stadt zu führen und die teils von schweren Lastwagen, teils von eleganten Fuhrwerken belebt sind; dort sehen wir gar in eiligem Lauf, einem dampfenden schwarzen Lindwurm gleich, die Eisenbahn. Welch ein Verkehr gegenüber unserem stillen Dorf! Was jener hochgestapelte Wagen wohl enthält? wer wohl mit dem Bahnzug fährt und was er bringt aus fernen Gegenden? Denn immer sind es die realen Einzelheiten, nach denen wir im Grunde zu wissen verlangen, und die wir uns rasch und vielleicht unbewußt vorstellen, wenn wir in abgekürzter Weise die Worte Handel und Verkehr gebrauchen. Zieht schon die Straße die Gedanken in noch größere Fernen, so folgen wir im Geiste auch gern dem Lauf

des Flusses bis zu seiner Quelle, die sich dort hinten irgendwo an jener dunkeln Bergwand befindet und suchen wieder abwärts wandernd eine Vorstellung zu gewinnen vom Haupttal und seinen Bergwänden, seinen Dörfern und Städten, seinen Fabriken und eisernen Brücken und seiner allmählichen Erweiterung zu größerer Ebenfläche. Wir überlegen uns auch den Wechsel im Bilde der Landschaft je nach den Jahrzehnten, vergegenwärtigen uns die Wirkung des schmelzenden Schnees und verstehen, weshalb man dort die Brücke so hoch und ohne Zwischenpfeiler von Ufer zu Ufer gebaut.

Wollen wir, in die Enge der Schulstube zurückgekehrt, das gewonnene Bild auch ferner festhalten, so dient uns hierzu kaum etwas besser als ein gutes Landschaftsrelief. Das Relief muß eine möglichst anschauliche und getreue Kopie der Wirklichkeit sein. Es muß ein natürliches Ganzes, also womöglich ein vollständiges Flußtal mit seinen zugehörigen Höhen und Höhenzügen umfassen und auf ihnen die Bewachsungs- und Bodenkulturverhältnisse in charakteristischen Fabentönen andeuten, so daß der Schüler bei seinem Anblick zahlreiche Erinnerungshilfen vorfindet, um das Bild der Wirklichkeit lebendig und treu zu reproduzieren. Da es sich immer noch darum handelt, die geographische Einheit des natürlich und wirtschaftlich Zusammengehörigen dem Kinde recht deutlich vor die Seele zu führen, so schließen wir alles Zufällige, namentlich also Grenzen, Amtseinteilung und ähnliche dem Kind unverständliche und in Wirklichkeit gar nicht sichtbar vorhandene Elemente aus dem ersten geographischen Unterrichte völlig aus.*) (Höhenverhältnisse müssen auf dem Relief immer etwas übertrieben werden, damit sie als solche genügend zur Geltung kommen.)

Was lehrt nun das Relief? Da das Relief in verkleinertem Maßstab die tatsächlichen Boden- und Bewässerungsverhältnisse wiedergibt, ja durch die angepaßten Farbentöne im einzelnen an das Vegetationsbild der Landschaft erinnert, lassen sich hier in allgemeinerer Form alle jene Beziehungen der einzelnen geographischen Elemente aufzeigen, die uns bei unserm ersten Spaziergang in die nächste Umgebung des

---

*) Besitzt das Kind auch eine gewisse dunkle Vorstellung, daß dies Land dem Großherzog „gehört," daß wo anders wieder ein anderer Fürst regiert — wobei es sich bei letzterem Wort allerdings rein gar nichts denken kann, — so sind ihm die Begriffe verwaltungsamtlicher Abgrenzungen in Ämter und Kreise völlig unverständlich und auf dieser Stufe auch nicht verständlich zu machen.

Dorfes interessierten. Der Wasserreichtum waldiger Gegenden, die Armut an Wiesen auf Bergrücken und Hochflächen, der Verlauf der Straßen in bequemster Steigung und ihr Zusammentreffen an größeren Talzentren, wo dann gewöhnlich auch größere Ortschaften liegen, die Geschütztheit eines Dorfes vor dem Winde oder die günstigste Anlage von Weinbergen ꝛc., läßt sich an einem guten Relief sehr schön darbieten und verdeutlichen.

Um aber weiter den Übergang zum flachen und ganz symbolischen Kartenbild zu finden, führen wir das Kind nun vom Relief zu einer Landschaftskarte, die jenem in der Größe, im Maßstab und in allen Teilen entspricht. Wir lassen alles Geschaute und Erkannte nochmals vor dem inneren Auge lebendig werden, während äußerlich bloß die allgemeinsten Kartenzeichen unserer Erinnerung einen festen Halt bieten. An dieser Landschaftskarte, die auch wieder wie das Relief, unbekümmert um irgendwelche Grenzen, das natürliche Heimatgebiet, das nächste Flußsystem ꝛc. umfaßt, lernt aber das Kind die kartographischen Zeichen kennen und lernt, da das daneben befindliche Relief immer an die Wirklichkeit erinnert, sich beim Anblick jener wirkliche Dinge vorstellen und sich ein zutreffendes Bild gestalten von der Landschaft, ihren wichtigsten Teilen und ihren hervortretendsten Lebensbedingungen. Hat es aber so gelernt, sich auf der Karte der heimischen Landschaft tatsächlich zurecht zu finden, so wird ihm später auch die Landkarte keine Hieroglyphentafel mehr sein. Es wird dann imstande sein, dem Lehrer mit Verständnis zu folgen, wenn er die eigenartige Gestalt und das Klima der Baar etwa mit den entsprechenden Verhältnissen des Hegaus vergleicht; es wird diese Landschaften auf grund einer guten kartographischen Darstellung in lebendige Wirklichkeit umzusetzen verstehen und so ein tatsächliches Bild gewinnen von Land und Leuten seiner weiteren Heimat. Daß aber dieses Umsetzen lauter symbolischer Zeichen in echte Wirklichkeitsbilder viele Übung, viele Geduld und reiche Unterstützung durch Wort und Bild verlangt, wer sollte daran zweifeln.

Aber auch die Landesgeographie muß nun suchen den psychologisch angemessensten Weg zu gewinnen, der dem Kinde zur lebendigsten Anschauung der einzelnen Landesgebiete und darnach zur übersichtlichen Zusammenfassung des Einzelnen zur Vorstellung vom ganzen Lande verhilft. Wie dieser Weg sich gestalte, davon ein andermal. Der Gang vom Allgemeinen zum Besonderen ist hier jedenfalls der unglück-

seligste und unfruchtbarste; er stellt die ganze kindliche Erkenntnisweise direkt auf den Kopf. Was dem Blick unmittelbar als Ganzes erkennbar ist, wie die meisten naturgeschichtlichen Objekte, das mag am besten auf analytischem Wege erläutert und behandelt werden. Wo aber die Dinge überhaupt nur in Einzelteilen deutlich vorstellbar sind, wie landschaftliche Gebilde, da muß für das kindliche Verständnis das höhere Ganze erst aus den Einzelheiten erbaut werden; hier steht also das Allgemeine nicht am Anfang, sondern am Ende der Betrachtung und des Unterrichts. Vor allem aber möge man nie vergessen, daß die Schule Geographie und nicht Kartographie zu lehren hat, daß es ihr Ziel sein muß, dem Kind ein wirkliches und treues Bild zu vermitteln vom Leben und der Gestaltung seines engeren und weiteren Heimatlandes und von der ganzen Erde als der großen Heimat und Wohnstätte der Menschheit. Hauptlehrer Otto Fritz, Karlsruhe.

VI. Naturkunde.

22. Was heißt Biologie?

Das Wort Biologie wird in einem doppelten Sinne angewendet, in einem weiteren und in einem engeren. Der weitere Sinn ist der ältere, hier bedeutet Biologie die Lehre vom Leben und von den lebendigen Geschöpfen, den Pflanzen und Tieren; neuerdings wird der Begriff auch wieder überwiegend in dieser Ausdehnung zur Anwendung gebracht. In einem engeren Sinne, der im Laufe des letzten Jahrhunderts mehr und mehr in Gebrauch kam, versteht man unter Biologie die Lehre von den Anpassungen und Lebensgewohnheiten der Tiere sowie von den Anpassungen und der Lebensweise der Pflanzen; von Lebensgewohnheiten kann bei letzteren doch kaum die Rede sein. Um zu vermeiden, daß Begriffe von so verschiedenem Umfange durch dasselbe Wort ausgedrückt werden, hat man neuerdings für die Biologie im engeren Sinne in Frankreich das Wort Ethologie, in Deutschland das Wort Ökologie in Vorschlag gebracht, Ausdrücke, deren Wortlaut mir keineswegs besonders zutreffend erscheint, und die nach meinem Dafürhalten auch überflüssig sein dürften. Ihre Bildung hat aber wenigstens insofern genützt, als das Wort „Biologie“ dadurch seine ursprüngliche Bedeutung wieder erlangt hat. Übrigens herrscht auch heute noch weitgehende Willkür in der Anwendung des

Wortes Biologie; so versteht z. B. Wiesner*) darunter die Lehre von der Lebensweise, Erblichkeit, Veränderlichkeit, Anpassung und natürlichen Verbreitung der organischen Wesen. Dieser Willkür ist nur dadurch zu begegnen, daß man das Wort Biologie seiner ursprünglichen, d. h. der weitesten Bedeutung zurückgibt.

Über die Anwendung eines Wortes und des damit zu bezeichnenden Begriffes entscheidet meines Dafürhaltens das Bedürfnis. Ein Bedürfnis, die Lebenserscheinungen der Tiere und Pflanzen mit Einschluß des einfachsten Protoplasma-Klümpchens als einheitliches Wissensgebiet zusammenzufassen und der Chemie, Physik, Mineralogie, Astronomie, gegenüberzustellen, ist zweifellos vorhanden. Darum können wir den Begriff der Biologie im weitesten Sinne, der selbstverständlich auch die psychischen und pathologischen Erscheinungen einschließt, gar nicht entbehren. Sollte es dann aber zweckmäßig sein, das gleiche Wort daneben auch noch in einem ganz anderen, in einem viel engeren Sinne zu verwenden?

Einen Unterschied zu machen zwischen Biologie im philosophischen und Biologie im naturwissenschaftlichen Sinne, wie es kürzlich von einem hervorragenden Zoologen, von E. Wasmann,**) geschehen ist, scheint mir schwer durchführbar, da die Grenzen zwischen naturwissenschaftlicher und naturphilosophischer Betrachtung sich nirgends scharf ausziehen lassen.***) Man braucht nur zu fragen: gehört die Deszendenztheorie zur Naturwissenschaft oder zur Naturphilosophie, um in einige Verlegenheit zu geraten, aus der man nur durch die Erkenntnis befreit wird, daß die Fragestellung eine unrichtige war, daß die Deszendenztheorie sowohl Objekt der Naturforschung als Objekt der Naturphilosophie ist; und so steht es mit den meisten großen biologischen Problemen. Wasmann definiert die philosophische Biologie als die Lehre vom Wesen des Lebens, während Biologie im naturwissenschaftlichen Sinne die Lehre von der Lebensweise der Organismen im Gegensatz zur Morphologie sei. Abgesehen davon, daß hierbei der Begriff der Physiologie doch auch in Betracht kommt, kann die Lehre von der Lebensweise von morphologischen Untersuchungen gar nicht getrennt werden, man denke z. B. nur an das Fliegen der Insekten und der

*) J. Wiesner, Biologie der Pflanzen, Wien 1902, S. 1.

**) E. Wasmann, Biologie oder Ethologie? Biologisches Zentralblatt 1901, S. 391 ff.

***) Vgl. J. Reinke, Einleitung in die theoretische Biologie S 3 ff.

Vögel, an das Schwimmen der Fische und der Frösche an die „Blütenbiologie", der Biologie der insektivoren Pflanzen. Die Zeiten sollten doch endlich hinter uns liegen, wo eine „Vermengung" morphologischer und physiologischer Gesichtspunkte für strafwürdig galt, wo man nicht übersah, daß jene Trennung zur Erleichterung der Analyse der Naturerscheinungen wohl zulässig sein konnte, daß sie aber nun und nimmermehr als Ziel der Forschung hingestellt werden durfte; denn in der Natur sind physiologische und morphologische Erscheinungen überall untrennbar miteinander verbunden. Auch die chemischen und physikalischen Probleme im Pflanzenleben sind von den biologischen im engeren, von Wasmann festgehaltenen Sinne nicht zu sondern, man denke nur an die Bereitung des Nektars, der Blumenfarben, der peptonisierenden Fermente. Durchaus zurückweisen muß ich aber mit Wasmann die Identifizierung des Begriffes einer engeren Biologie mit der Zellenlehre, eine Anwendung des Wortes, die in der Botanik meines Wissens auch nirgends Fuß gefaßt hat.

Es hat erhebliche Bedenken gegen sich, mit Wasmann an dem Doppelsinn des Wortes Biologie festzuhalten, und eine Biologie im engeren Sinne zuzulassen. Ich bin auch der Meinung, daß dies gar nicht nötig ist; wir werden sogar fertig, ohne daß wir ein besonderes neues, gräzo-barbarisches Wort zu bilden brauchen.

Wasmann möchte den Begriffsumfang seiner Biologie im engeren Sinne dahin definieren, daß sie sich auf die äußeren Tätigkeiten bezieht, die dem Organismus als Ganzes zukommen, während die Physiologie sich mit den Funktionen der einzelnen Teile des Organismus beschäftigen soll.

Ich halte auch diese Einteilung für keine glückliche. Sie versagt nicht nur gegenüber den einzelligen Pflanzen und Tieren, sondern schon gegenüber den vielzelligen Fadenalgen; bei den höheren Pflanzen dürfte dann nicht mehr von einer Biologie der Blumen, der Wurzeln, der Laubblätter die Rede sein, sondern nur noch von einer Physiologie dieser Organe.

Da Wasmann den Begriff der Biologie im engeren Sinne erhalten will, so mußte er zur Abgrenzung von den übrigen Disziplinen, die sich mit den Organismen beschäftigen, den Nachdruck auf „äußere" Lebenstätigkeit legen, und er tut dies in folgender Definition: „Die Biologie ist die Lehre von den äußeren Lebenstätigkeiten, die den Organismen als Individuen zukommen, und die zugleich auch

ihr Verhältnis zu den übrigen Organismen und zu anorganischen Existenzbedingungen regeln.“ Wegen der Abgrenzung dieser „Biologie“ gegen die Morphologie, die Entwicklungsgeschichte, Fortpflanzung, Zellenlehre, Physiologie muß auf den Aufsatz selbst verwiesen werden. Sicher ergeben sich für die Anwendung des Wortes Biologie im einzelnen hier manche Schwierigkeiten.

Ich glaube, daß alle jene Schwierigkeiten sich nur vermeiden lassen, wenn man den Begriff der „Biolgoie im engeren Sinne“ ganz fallen läßt und das Wort Biologie seinem ursprünglichen, allgemeinsten Sinne ausschließlich zurückgibt. In diesem Sinne habe ich selbst auch das Wort Biologie immer nur gehandhabt, zuletzt noch in meinem Buche „Einleitung in die theoretische Biologie“, Berlin 1901.

Daneben spreche man doch ruhig von der Lebensweise der Tiere und Pflanzen. In diesem Worte gelangen die Beziehungen der Organismen zur Außenwelt zum Ausdruck. Die Erscheinungen, um die es sich handelt, sind aber sämtlich Anpassungserscheinungen, die Biologie im engeren Sinne ist die Lehre von den Anpassungen. Mit diesem deutschen Worte komme ich vollkommen aus. Den Liebhabern präzisierender Fremdwörter dürfte es aber auch nicht schwer fallen, mit Hilfe des griechischen Wörterbuches aus der Anpassungslehre eine neue ....logie zu machen. Für das Pflanzenreich wenigstens reicht man mit den Worten Lebensweise und Anpassung aus, es kann dabei die Individuenfrage ganz aus dem Spiel bleiben; außerdem steht das Wort Ökologie bereits zur Verfügung. Für das Tierreich, namentlich sofern es sich um deutlich unterscheidbare psychische Einflüsse bei den Lebensgewohnheiten handelt, ist vielleicht das Wort Ethologie als Unterbegriff zu verwenden; denn zu den Anpassungserscheinungen gehören auch die Lebensgewohnheiten der Tiere.

Wenn es sich nun um die Einführung biologischen Unterrichts in die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen handelt, so verstehe ich darunter die Gesamtheit der zoologischen und botanischen Disziplinen. Dem Lehrer fällt dabei die überaus wichtige Aufgabe zu, mit richtigem Takt dasjenige für den Unterricht auszusondern oder mit Nachdruck hervorzuheben, was für den bald ins Leben hinaustretenden Jüngling das Wichtigste, Wissenswerteste, Interessanteste ist. Da stehen in erster Linie die als allgemeine Biologie zusammenzufassenden Erscheinungen, die dem Pflanzen- und Tierreiche gemeinsam sind, deren Grundlage immer die Zellenlehre zu bilden

haben wird. Aber gewisse Kapitel der vergleichenden und der speziellen Biologie sind nicht weniger bedeutsam, so die Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers, wobei namentlich auch das Wenige, was wir von der Nervenphysiologie sicher wissen, nicht außer acht zu lassen ist; denn ich betrachte es als eine heilige Pflicht der Schule, dem Staate Männer mit gesundem Nervensystem zu erziehen und ihre Zöglinge zu unterweisen, wie sie es vermeiden können, zu Neurasthenikern zu werden. Das ist unendlich viel wichtiger, als daß der Schüler durch ein Pensum von bestimmtem Umfange hindurchgepeitscht wird.

Dann sind es aber auch gerade die Anpassungserscheinungen, die sich als Objekte des biologischen Schulunterrichts eignen, da sie wie kaum andere uns einen tiefen Blick in die Wunderwerke der Natur tun lassen. Der Lehrer braucht nur zuzugreifen; Tierreich wie Pflanzenreich schütten ein reiches Füllhorn der interessantesten Erscheinungen vor ihm aus; und eine richtige Auswahl zu treffen dürfte so schwierig nicht sein.

Nur sei der Lehrer vorsichtig in allgemein-theoretischen Erörterungen, in Aussagen über die Ursachen der Anpassungen. Je mehr sich jemand fachmännisch mit diesen schwierigen und meist noch ganz dunklen Fragen beschäftigt hat, um so behutsamer ist er in seinem Urteil. Als bewiesen kann keine der in Betracht kommenden Hypothesen gelten und mit vollem Recht ist auf der XI. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und in den Naturwissenschaften zu Düsseldorf (1902)*) ausgesprochen worden, daß gerade der Fachmann im Gegensatz zu der oft recht wenig gewissenhaften populären Literatur sich den spekulativen Fragen der Biologie gegenüber meist einer viel größeren Zurückhaltung befleißigt, als der, welcher aus zweiter Hand schöpft. Das gilt sowohl hinsichtlich der Anpassungen, der Zweckmäßigkeit der Organismen, wie auch hinsichlich der Entstehung der Arten.

Ich habe mich wiederholt dafür ausgesprochen, daß auch der biologische Unterricht der Schule am Deszendenzproblem nicht vorübergehen darf; aber falls der Lehrer nicht einfach im Fahrwasser gewisser Popularisatoren der Deszendenztheorie segelt, für die bereits alles dogmatische Gestalt angenommen hat, was tatsächlich Problem ist, und über

*) Vgl. den Bericht in Natur und Schule, Juliheft 1902, S. 316 ff.

das die größte Meinungsverschiedenheit unter fast allen Fachmännern besteht, welche Anpassung und Artbildung zu ihrem Spezialstudium gemacht haben, — so wird er sich gerne an einer Hervorhebung der verschiedenen Gesichtspunkte genügen lassen. Ich benutze die Gelegenheit, um nur auf einige der allerschärfsten Meinungsverschiedenheiten hinzuweisen.*) Darwin glaubte, daß die Organismen von einigen wenigen, vielleicht nur von einer einzigen, im Anfang erschaffenen Urform abstammen. Wer sagt uns aber, ob jene hypothetische Urform nur in einem einzigen Exemplar, oder nicht vielmehr gleichzeitig in Millionen von Exemplaren in die Erscheinung trat, die teilweise einen ganz ähnlichen Umbildungsprozeß seit dem Beginn des Lebens auf der Erde durchmachten? Im letzteren Falle könnte jede Blutsverwandschaft der Organismen in Frage gestellt sein. Darwin war ferner der Meinung, daß Naturzüchtung der wesentlichste Faktor für die Bildung und Umbildung der Arten war. Kölliker und namentlich de Vries sind der Ansicht, daß Naturzüchtung hierbei gar nicht in Frage kam. Darwin suchte die Lehre von der Konstanz der Arten zu erschüttern; de Vries lehrt, daß die Arten konstant sind mit Ausnahme der in sehr langen Zeitintervallen explosionsartig auftretenden Mutationen. Darwin glaubt, daß gerade die Anpassungen und zweckmäßigen Einrichtungen bei Pflanzen und Tieren nach dem Selektionsprinzip „gezüchtet“ worden seien, Nägeli verwirft die Naturzüchtung auch hierfür gänzlich, sie ist nach ihm nur geeignet, das Lebensunfähige auszumerzen. Neuerdings stellt sich ein hervorragender Botaniker, Strasburger, der bislang für den Hauptvertreter der Haeckelschen Richtung in der Botanik galt, ganz auf den Standpunkt von de Vries und von Nägeli und wirft das Selektionsprinzip rückhaltlos über Bord; nur für die Entstehung der Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen will er es hypothetisch noch gelten lassen. Unter solchen Umständen, bei solcher Meinungsverschiedenheit der berufensten Vertreter der Wissenschaft, sollten die Lehrer an höheren Schulen es vermeiden, Dogmen über die Ursachen der Artbildung und der Anpassungen vorzutragen, deren Bestreitbarkeit schon dadurch er-

---

*) Eine eingehende Darstellung des derzeitigen Standes der Abstammungslehre gab ich in meinen beiden Büchern: Die Welt als Tat und Einleitung in die theoretische Biologie.

wiesen ist, daß sie gerade in der Gegenwart lebhaft und nicht ohne Erfolg bestritten werden.

Aber auch ohne Spekulation und Hypothesen bildet eine lediglich referierende Behandlung der Anpassungserscheinungen einen der dankbarsten Gegenstände des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen höherer Schulen.

Geh. Reg.-Rat Univ.-Prof. Dr. J. Reinke, Kiel.

23. Kann die Schule zur Förderung des deutschen Obstbaus beitragen?

Die deutsche Schule ist im Laufe der Zeit zu einem „Mädchen für alles" geworden. Sie soll beistehen im Kampfe gegen die Sozialdemokratie, gegen die Trunksucht, gegen die Schadenfeuer ꝛc. Dadurch werden ihr Aufgaben zugemutet, die sie nicht lösen kann, weil jene nicht in die Schule gehören. Ist die Forderung, die Schule soll den deutschen Obstbau im Kampfe gegen den amerikanischen unterstützen, auch eine solche ungeeignete und darum unerfüllbare?

Fragen wir uns zunächst: Welche Wege könnten eingeschlagen werden, um das in der Überschrift angegebene Ziel zu erreichen? Einige Königliche Regierungen haben angeordnet, daß die Schulkinder in der Anzucht und Veredelung der Obstbäume unterwiesen werden sollen. Einige andre Regierungen bestimmten, daß die Obstbaumpflege im naturgeschichtlichen Unterricht in den Vordergrund trete. Meine Meinung, die ich im folgenden begründen werde, ist die, daß auf diesen beiden Wegen der deutsche Obstbau keine oder nur ganz geringe Hilfe von der Schule erhalten wird.

Wie mag man sich die Lösung der Aufgabe: Anzucht und Veredelung der Obstbäume durch Schulkinder denken? Von der Anzucht will ich zunächst gar nicht reden, sondern nur von der Veredelung. Soll der Unterricht nur ein theoretischer sein? Dann ist er wertlos. Dann müßte man auch das Schwimmen ohne Wasser erlernen können. Die Unterweisung kann doch nur praktisch angenommen werden und zwar nach einer theoretisch-praktischen Unterweisung, bei der probeweise grünende Reiser seitens der Kinder benutzt werden können, gleich an Ort und Stelle. Welche Voraussetzungen müssen dann aber erst erfüllt sein. Erstens muß bei jedem ländlichen Schulhause — städtische Schulen kommen meiner Meinung nach überhaupt nicht in Betracht —

ein Schulgarten vorhanden sein, was bekanntlich nicht überall der Fall ist. Zweitens muß eine der Schülerzahl entsprechende Anzahl von Wildlingen im Schulgarten stehen. Bedenkt man, daß die oben angeführte Lehraufgabe jedes Jahr wiederkehrt, so würde der ganze Schulgarten nur aus Sämlings- und Anzuchtbeeten bestehen müssen, was fast nie der Fall sein dürfte. Drittens würden viele Wildlinge, deren Anzucht doch dem Lehrer Mühe verursacht hat, von den Schülern zu Grunde gerichtet werden. Viertens bildet der Ertrag aus dem Schulgarten einen Teil des oft kärglich bemessenen Einkommens der Landlehrer. Jeder billig Denkende wird nicht verlangen können, daß diese zu gunsten eines recht fraglichen Unterrichtserfolges darauf verzichten sollen. — Wenn nun schon die natürlichen Voraussetzungen sehr selten vorhanden sind, so ist zur Sache selbst zu bemerken, daß das Veredeln eine Tätigkeit ist, welche peinlichste Genauigkeit und Sauberkeit erfordert, die in der Regel ein Knabe im Alter von 12—14 Jahren nicht besitzt, die man also auch nicht verlangen kann. Es ist ferner zu bedenken, daß nicht das Einsetzen eines Auges oder das kunstgerechte Zuschneiden zweier Reiser die Hauptsache ist, sondern die fortgesetzte aufmerksame Beobachtung des Wachstumsprozesses an den veredelten Stellen. Man vergißt bei allen derartigen, an sich oft recht gut gemeinten Maßnahmen und Vorschriften, die von allen Seiten an die Volksschule herantreten, immer und immer wieder, was die Volksschule eigentlich ist: Sie ist nicht eine Vorbereitungsschule für diesen oder jenen Stand, sondern eine allgemein bildende Anstalt. Sie soll dem ins Leben tretenden jungen Weltbürger dasjenige Maß von Wissen und Können mitgeben, welches ihn befähigt, diese oder jene Laufbahn einzuschlagen. Hier sollen dann die beruflichen Fortbildungsschulen eingreifen. Hier ist dann der Ort, wo junge Landleute das Veredeln, junge Kaufleute die Buchführung &c. erlernen können.

Eine andre Frage! Gehören Unterweisungen über Obstbaumpflege in die Volksschule? Unter einer ganz bestimmten Voraussetzung: ja. Nämlich nur dann, wenn der Lehrer selbst ein verständiger Pomologe und sein Garten ein Mustergarten ist. Bloß keine papiernen Anweisungen in der dumpfen Schulstubenluft! „Lang ist der Weg durch Vorschriften, kurz und wirksam durch Beispiele", sagte Seneca, und er hat noch immer recht. Zur Obstbaumpflege gehört sehr viel; es gehören namentlich praktische Arbeiten dazu: Selbst sehen, selbst beschneiden,

selbst behacken. Jeder Leser wird wissen, daß er jahrelanger Erfahrungen bedurfte, ehe er einigermaßen firm in diesem umfangreichen Kapitel wurde. Wie winzig wenig wird man da von den 2 halben wöchentlichen Naturgeschichtsstunden, selbst wenn sie in der von uns gewünschten Weise erteilt würden, erwarten können! Dieser Unterricht kann also nur eine Anregung geben. Tiefer in den Lehrstoff einzudringen ist bei der Fülle des anderweitigen Stoffes nicht möglich, ja nicht einmal empfehlenswert; denn die Kinder sind noch zu jung, die meisten von ihnen besitzen noch nicht das richtige Verständnis.

Nicht bei der Jugend wollen wir den Hebel ansetzen, sondern bei den Erwachsenen. Hierbei wird die Volksschule auszuschalten sein und an ihre Stelle die Person des Lehrers treten.

Hier muß ich zunächst eines tiefgehenden Übelstandes gedenken: Es ist der häufige Stellenwechsel der Lehrer. Wie wird ein Lehrer besondere Opfer für seinen Garten aufwenden, wenn er weiß, daß er doch nur einige Jahre in diesem Dorfe verbleiben wird. Der Grund liegt offen zu tage: Die geringe Besoldung von 4/5 aller Landlehrerstellen.

Doch nehmen wir an, ein Lehrer wird in eine Gemeinde versetzt, wo er zu bleiben gedenkt, wo aber der Obstbau recht im argen liegt. Es wäre nun wenig ersprießlich, wollte er gleich mit aufklärenden Vorträgen drein fahren. Die Bauern würden ihm zuhören und zum Schluß sagen: „Ja, ja, Sie haben ganz recht; wir haben bloß keine Zeit dazu.“ Und dabei bliebe es. Nein, auf diese guten Leute kann man bloß einwirken, wenn die Sache einen metallischen Klang hat.

Der Lehrer sorge zunächst dafür, daß sein e i g n e r Obstgarten ein Musterobstgarten werde. Ein oder zwei einsichtige Bauern werden in dieser Zeit sich gern vom Lehrer mit Rat und Tat zur Seite stehen lassen. Wenn dann die Bäume im Schulgarten voll der saftigsten Früchte hängen und von den Bäumen der Einsichtigen die rotwangigen, wohlgerundeten Äpfel herunterleuchten, während die andern nur verkrüppeltes Zeug ernten, wird die Gemeinde der Klugen schnell wachsen; dies um so mehr, wenn der Lehrer sich um lohnende Absatzgebiete für das Obst, etwa Delikateßgeschäfte der nächsten Stadt, bemüht hat. Freilich muß er das sachgemäße und appetitliche Verpacken verstehen; ja, er wird es für seine einsichtigen Freunde in der ersten Zeit selbst besorgen müssen. Hilfskräfte werden ihm gern zur Verfügung gestellt werden. Wenn dann den zurückhaltenden Bauern schmunzelnd das ver-

einnahmte Geld vorgezeigt wird, werden diese schnell aus ihrer Reserve herausgehen. Kündigt nun der Lehrer einen Vortrag an: die ganze Gemeinde strömt herzu. Nun ist es seine Aufgabe, sie über die besten Bezugsquellen für veredelte Obstbäumchen aufzuklären. (Diese erst heranziehen und veredeln zu wollen, wäre für den ersten Versuch ganz verfehlt. Die Landleute dürften auch bereit sein, einige Geldopfer zu bringen, wenn der materielle Erfolg bald zu spüren ist.) Der Lehrer wird den Boden untersucht haben, wird die geeignetsten Sorten angeben können, wird vor dem Anbau zu vieler Sorten warnen. Wenn er sich dann bereit erklärt, wöchentlich ein- oder zweimal gegen Feierabend in seinem Garten anwesend zu sein, um dort über Obstbaumpflege zu sprechen; wenn er, vielleicht im nächsten Jahre, Jünglinge, die einst das väterliche Erbe übernehmen sollen, persönlich einladet, an einem Kursus im Veredeln teilzunehmen: dann wird er aufmerksame und dankbare Zuhörer in Fülle haben. Jeder der geneigten Leser wird mir zugeben, daß diese Art und Weise des Unterrichts im Veredeln und Pflegen der Obstbäume viel mehr Segen verspricht, als die Unterweisung von unschuldigen, gutgläubigen und leicht vergeßlichen Schulkindern.

Sind die ersten Schritte in obigem Sinne erst getan, ist erst ein lebhaftes Interesse der ländlichen Bevölkerung erwacht, dann kann ein Obstbauverein gegründet werden, der sich später in eine Ein- und Verkaufsgenossenschaft umwandelt. Die ländlichen Einkaufs- und Spargenossenschaften im Raiffeisenschen Sinne haben in den letzten Jahren eine sehr große Verbreitung erfahren. An diese könnten sich die Obstbauvereine wirkungsvoll anschließen zur ausgiebigen Verwertung ihrer Produkte.

Ich weiß sehr wohl, daß vieles, was ich im Vorstehenden angegeben habe, in einigen Gemeinden, namentlich in Süd- und Westdeutschland, bereits praktisch durchgeführt ist zum unendlichen Segen der Gemeinden. Ich weiß aber auch, daß es bezüglich des Obstbaues in vielen Gegenden, namentlich in unserm lieben Schlesien, noch traurig, öd und leer aussieht.

Der amerikanische Obstbau ist groß geworden, auch ohne die Schule in Anspruch genommen zu haben. Die Gründe liegen tiefer: Billiger Grund und Boden, günstiges Klima, Bereitwilligkeit der Eisenbahngesellschaften, großes, spekulatives Kapital, weiteste Förderung durch den Staat. In Vorstehendem ist gezeigt worden, wie wenig Hilfe von der

Schule zu erwarten ist. Man messe ihr also nicht die Schuld bei, wenn der deutsche Obstbau von dem amerikanischen überflügelt werden sollte. Lehrer G. Ernst, Breslau.

VII. Rechnen.

24. Der Grundsatz „Nicht für die Schule, sondern für das Leben!" im Rechenunterricht.

Wenn es wahr ist, daß — wie das Sprichwort sagt — Bildung Macht ist, so ist auch die Umkehrung richtig, und Mangel an Bildung wird als Ohnmacht und Hilflosigkeit bezeichnet werden müssen. Von ganz besonderer Bedeutung ist diese Wahrheit in bezug auf die Rechenfertigkeit der Menschen, und bitter muß derjenige im späteren Leben seinen Mangel empfinden, an dem die Schule ihre Aufgabe nach dieser Richtung hin versäumt hat. Vollständig ratlos steht ein solcher in der Welt des Eigennutzes und der Gewinnsucht, und Übervorteilungen muß er sich von den verschiedensten Seiten her gefallen lassen. Darum ist es gerade mit Bezug auf den Rechenunterricht notwendig, mit jenem Grundsatze „Nicht für die Schule, sondern für das Leben!" Ernst zu machen.

Machen wir uns zunächst klar, welche Ansprüche das praktische Leben nach dieser Seite hin an die Männer und Frauen, zu denen wir unsere Volksschüler erziehen sollen, für gewöhnlich stellt.

Was die Knaben anbelangt, so werden sie später ihrer Mehrzahl nach Arbeiter, Handwerker und Landleute. Als solche müssen sie imstande sein, ihren Arbeitsverdienst, den Lohn für ihre Gesellen und Arbeiter, den Preis ihrer Einkäufe und ihrer Erzeugnisse zu berechnen. Sie müssen es ferner verstehen, ihre Einnahmen und Ausgaben gegen einander abzuwägen, ihr Jahreseinkommen festzustellen, Zinsen zu bestimmen und diese und jene andere Berechnung auszuführen, welche in Erfüllung ihrer bürgerlichen Pflichten — Steuereinschätzung, Kranken-, Alters- und Invaliditätsversicherung 2c. — ihnen obliegt

Das Mädchen soll zur Hausfrau erzogen und damit zur Führung des Haushaltes befähigt werden. Sie soll später die Einkäufe des täglichen Bedarfes besorgen, und damit ist ihr das Wohl und Wehe der wirtschaftlichen Verhältnisse des Hausstandes in die Hand gelegt. Ihre Pflicht ist es, durch eine weise Einteilung der ihr zur Verfügung stehenden Mittel den Wohlstand der Familie fördern zu helfen, mit

scharfem Blick zu prüfen, wo und wie überflüssige Ausgaben zu ersparen sind und sich bei den Einkäufen auf dem Markte und im Laden nicht übervorteilen zu lassen.

Aus diesen Erwägungen lassen sich die Anforderungen, welche das Leben an die rechnerische Tüchtigkeit des einzelnen stellt, mit Leichtigkeit ableiten. In erster Linie ist es eine gewisse Summe sachlichen Wissens, welches der einzelne besitzen muß, wenn er jenen Anforderungen genügen will. Dazu gehört vor allem die genaue Kenntnis der Münzen, Zählarten, Maße und Gewichte; dazu gehört ferner das Verständnis der Ausdrücke, wie sie in den bürgerlichen Rechnungsarten in Menge vorkommen: Prozent, Durchschnitt, Zins, Zinseszins, Wechsel, Brutto, Tara, Rabatt rc. rc.; dazu gehört endlich ein gründliches Vertrautsein mit den in Frage kommenden Einrichtungen und Bestimmungen, welche durch Gesetz oder durch den Gebrauch geschaffen sind. Ohne dieses sachliche Wissen ist es dem einzelnen unmöglich, den Anforderungen, welche das praktische Leben an die Rechentüchtigkeit des Menschen stellt, zu genügen.

Außer diesem sachlichen Wissen ist jedoch noch mehr nötig.

Die Rechenaufgaben, vor die uns das praktische Leben stellt, beziehen sich immer auf konkrete Fälle, d. h. es sind keine Aufgaben mit reinen Zahlen, bei denen es ohne weiteres auf der Hand liegt, welche Operationen wir auszuführen haben, sondern es sind eingekleidete, angewandte Aufgaben und häufig für den schlichten Mann des Volkes sogar nicht ganz einfacher Natur. Da kommt es darauf an, die Beziehungen in der Aufgabe sich klar zu machen, die Bedingungen, von denen die gesuchte Größe abhängig ist, festzustellen, die zusammengesetzte Aufgabe zu zerlegen, mit einem Worte, sich in der Aufgabe zurecht zu finden und sich klar zu machen, welche einzelnen Operationen der Reihe nach vorzunehmen sind.

Das dritte Moment in der Rechentüchtigkeit, wie sie das praktische Leben fordert, besteht endlich darin, daß der einzelne auch fähig ist, jene Operationen selbständig, schnell und sicher auszuführen. Jedes dieser drei Momente steht gleichberechtigt neben dem andern, und keins darf fehlen, wenn den Anforderungen des Lebens nach dieser Richtung hin genügt werden soll. Im Unterrichte kommt es nun darauf an, daß auf jeder Stufe jedes dieser Momente in der rechten Weise zur Berücksichtigung gelangt. Fragen wir uns nun, wie dies auf den einzelnen Stufen zu geschehen hat.

Wie bei Schreiben und Lesen, so liegt auch beim Rechenunterrichte das Hauptgewicht auf der Unterstufe. Hier muß der Lehrer das Seine tun; hier muß er einen guten Grund legen, wenn der Oberbau ein solider sein soll. Tut er dies nicht und lernen die Schüler nicht im Zahlenraume von 1—20 und im 2. Schuljahre von 1—100 sicher operieren, so wird eine Fertigkeit und Sicherheit im Rechnen auch nicht im entferntesten erreicht werden können.

Das wichtigste Mittel, die kleinen Anfänger zur Einsicht zu führen, beruht in der konkreten Veranschaulichung der Zahlengrößen. Auf welche Weise dies geschieht ist bekannt; hingewiesen sei nur auf die Darstellung der Zahlen von 1—10 durch Zahlbilder, mit denen die Kinder mit Sicherheit operieren lernen müssen.

Bei der Durcharbeitung des Zahlenraumes bis 20 kommt es vor allem auf die sichere Einprägung der Begriffe Zehner und Einer, auf die anschauliche Zerlegung einer Zahl in diese beiden Teile und auf die geläufige Überschreitung des Zehners beim Addieren und Subtrahieren an. Diese letztere Übung erfordert ganz besondere Aufmerksamkeit, da sie nicht auf bloßer Anschauung, sondern mit auf Verstandesschlüssen beruht. Hier tritt darum auch zum erstenmale die selbständige Angabe des Lösungsweges seitens der Schüler, das Vorrechnen auf.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung! Wir haben 7 und 5 zusammenzuzählen. Wir machen den Kindern zunächst begreiflich, daß wir die 7 zuerst zur 10 zu ergänzen haben. Das Kind weiß, daß dazu 3 nötig sind. Die 5, welche zugelegt werden soll, besteht aber außer der 3 noch aus der 2. Die Schüler haben also zu schließen, daß sie auf die erhaltene 10 nun noch die 2 zu legen haben, wenn die Aufgabe richtig gelöst werden soll.

Das 2. Schuljahr, welches den Zahlenraum bis 100 zu erledigen hat, hat seine Hauptaufgaben in folgenden Punkten zu erblicken:

1 Anschauliche Vorführung des Aufbaues des Zahlengebäudes; — reine Zehner! gemischte Zehner!

2. Gründliche Übung der Addition und Subtraktion, wobei im besonderen der Überschreitung der Zehner wiederum besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden ist:

3. Sichere Einprägung des Einmaleins und Einsineins;

4. Gründliche Behandlung der Multiplikation und Division überhaupt.

Neben der Gewandtheit in den Zahlenoperationen hat aber der Unterricht auf der Unterstufe auch noch den beiden andern im Eingange dieser Arbeit geforderten Momenten seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Ausdrücke: Mark, Pfennig, Tag, Woche, Monat, Jahr, Meter, Zentimeter, Liter, Schock, Mandel, Dutzend, Stück 2c. sind den Schülern auf anschauliche Art zum Verständnis zu bringen: Die Kinder lernen, daß 1 ℳ = 100 ₰., 1 Fünfzigpfennigstück = 50 ₰., 1 Zehnpfennigstück = 10 ₰., 1 Jahr = 52 Wochen oder 12 Monate, 1 Woche = 7 Tage, 1 Mandel = 15 Stück und 1 m = 100 cm enthält; ebenso lernen sie unter Anwendung jener Größen die einfachsten Resolutions- und Reduktionsaufgaben ausführen. Endlich muß auch das Lösen angewandter oder eingekleideter Aufgaben, wie sie das kindliche Leben mit sich bringt, bereits auf der Unterstufe genügend berücksichtigt werden. In dieser Beziehung wird in der Regel noch viel versäumt, weil man es als selbstverständlich ansieht, daß das Kind, sofern es überhaupt mit Zahlen operieren kann, auch jene leichten eingekleideten Aufgaben mit Leichtigkeit zu lösen imstande ist. Letzteres ist aber keineswegs der Fall, ist auch für das Kind gar nicht so leicht, wie es scheint, da jede derartige Aufgabe, auch wenn sie noch so einfach ist, doch eine Spekulation erfordert, die dem Kinde nicht so geläufig ist, wie man wohl annehmen möchte.

Die Aufgabe des Mittelstufenrechnens besteht zunächst in der Vermittelung der klaren Einsicht in den Aufbau des Zehnersystems. Diese Einsicht hat sich im besonderen zu zeigen in der sicheren Kenntnis des Wertes der einzelnen Stellen, in der Vergleichung der einzelnen Stellen von rechts nach links und umgekehrt, in der Angabe, was eine Stelle durch Multiplikation oder Division mit reinen Zehnern ergibt u. s. w.

Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen gelangt auf der Mittelstufe zu seinem vollen Rechte. Angewandte Aufgaben werden den Schülern in Hülle und Fülle geboten. Die Hauptsache dabei ist, daß die verschiedensten Verhältnisse berücksichtigt werden und daß die Aufgaben den Verhältnissen des wirklichen Lebens voll und ganz entsprechen. Richtige Auffassung und Beurteilung der in den Aufgaben vorkommenden Verhältnisse ist die erste Vorbedingung der selbständigen Lösung.

Neben dem Kopfrechnen tritt auf dieser Stufe auch das Tafelrechnen auf, wenn auch immer wieder hervorgehoben werden muß, daß das erstere seiner größern Bedeutung im praktischen Leben willen dem

letzteren nicht nur voranzugehen hat, sondern auch die bei weitem wichtigere Rolle spielt und den größten Raum ausfüllt. Aber auch die Wichtigkeit des Tafelrechnens für das Leben darf nicht allzu gering veranschlagt werden, und darum muß es sich die Schule angelegen sein lassen, das Kind in der Anwendung der schriftlichen Rechenformen zur absoluten Sicherheit zu bringen. Zu den Schwierigkeiten, denen der Lehrer dabei sein Hauptaugenmerk zuzuwenden hat, rechnen wir im besonderen folgende Momente:

1. Das richtige Untereinanderschreiben beim Addieren und Subtrahieren;
2. Das Borgen über Nullen beim Subtrahieren;
3. Beim Multiplizieren das richtige Einrücken von rechts nach links, wenn der Multiplikator mehrstellig ist, besonders wenn Nullen in demselben vorhanden sind;
4. Das richtige Verfahren beim Dividieren, wenn der Dividendus Nullen enthält.

Über diese und ähnliche Schwierigkeiten werden sich die Schüler nur hinweghelfen können, wenn sie die schriftlichen Rechenformen mit Verständnis erfaßt haben und wenn ihnen die Gründe des Verfahrens klar geworden sind. Ein bloßes mechanisches Vormachen, welches ein verständnisloses mechanisches Nachmachen im Gefolge haben würde, ist daher auf jeden Fall zu vermeiden.

Die Hauptaufgabe in der Vorbereitung auf das praktische Leben fällt dem Rechenunterrichte auf der Oberstufe zu, der sich im besonderen mit der Bruchrechnung, den bürgerlichen Rechnungsarten und den Rechnungen aus dem Gebiete der Raumlehre zu beschäftigen hat.

Vergegenwärtigen wir uns die Hauptmomente, auf die der Lehrer bei der Durchnahme einer neuen Rechnungsart Gewicht zu legen hat. Das erste derselben besteht naturgemäß in dem Kennen- und Verstehenlernen der sachlichen Verhältnisse, wo solche vorliegen und für das Verständnis der Rechnungsart die Voraussetzung bilden. So werden z. B. bei der Zinsrechnung die Ausdrücke: Kapital, Zinsfuß, Prozent, Zinstermin, Hypothek, Gläubiger 2c., bei der Tararechnung die Begriffe: Tara, Brutto, Netto 2c. zu erklären sein. Herrscht über diese Begriffe Sicherheit, so folgt die Vermittelung des sogenannten Normalverfahrens, d. h. derjenigen Lösungsform, nach welcher sich alle Aufgaben derselben Gruppe lösen lassen. Dasselbe kann in zweifacher Form auftreten:

1. In der Weise, daß die logischen Schlußreihen in ihrer Vollständigkeit dargestellt werden und

2. so, daß gewisse untergeordnete Glieder der Schlußreihen im Gedächtnis behalten, in der Darstellung aber ausgelassen werden.

Beide Formen haben ihre Berechtigung und müssen im Schulunterrichte berücksichtigt werden.

Besondere Wichtigkeit für das Rechnen im praktischen Leben — vor allem, wenn es sich um Operationen mit unbequemen Zahlen handelt — besitzen die sogenannten Rechenvorteile, denen der Lehrer darum ebenfalls sein Interesse zuwenden soll. Auf zweierlei soll er dabei sein Augenmerk richten:

1. Darauf, daß der Blick der Kinder für dieselben geschärft werde, damit sie auf der Stelle erkennen, ob und welche Vorteile sich bei der in Frage kommenden Aufgabe bieten und

2. Auf welche Weise dieselben am besten auszunutzen sind.

Die Vorteile selbst können der verschiedensten Art sein; immer haben sie, wie gesagt, den Zweck, großen und unbequemen Zahlen aus dem Wege zu gehen und das Resultat auf kürzerem Wege zu erreichen. Bald werden dabei die verschiedenen Operationen miteinander vertauscht; anstatt zu addieren, wird multipliziert, statt zu subtrahieren, wird addiert; bald wird die eine oder die andere der beiden Zahlen vergrößert oder verkleinert, bald werden beide gegen einander gekürzt, bald wird der Divisor, bald der Dividendus zerfällt 2c. 2c. Ebenso kann auch der Multiplikator, der Multiplikandus oder in der Regeldetri irgend ein Glied in der verschiedensten Weise verändert, bezw. zerlegt werden.

Für die Rechenfertigkeit, wie sie das praktische Leben später von dem Menschen fordert, spielen auch die Rechenregeln eine wichtige Rolle, weshalb wir dieselben bei unserer Betrachtung nicht übergehen dürfen.

Die Bedeutung der Regeln besteht darin, daß bei der Kenntnis derselben es nicht nötig ist, bei jeder neuen Aufgabe den ganzen Entwicklungsgang, den die Lösung erfordert, wieder von neuem in seiner ganzen Ausführlichkeit vorzunehmen, sondern daß es möglich ist, die Denkresultate ohne weiteres auf andere Verhältnisse anzuwenden.

Selbstverständlich dürfen die Rechenregeln nicht mechanisch gegeben, sondern müssen auf induktivem Wege mit den Schülern gewonnen werden, so daß der Inhalt der Regeln den Schülern immmer gegenwärtig ist und die letzteren jeden Augenblick fähig sind, die Regeln

zu begründen. Die Regeln selbst müssen dem Geiste fest eingeprägt werden, so daß Täuschung und Irrtum bei der Anwendung ausgeschlossen ist.

Das Hauptgewicht des Oberstufenrechnens ruht natürlich auf der Lösung von angewandten Aufgaben, die in reichlicher Menge zu stellen und deren Verhältnisse dem praktischen Leben zu entlehnen sind.

Um für die im Leben eine wichtige Rolle spielenden Rechenstoffe möglichst viel Zeit zu gewinnen, ist es natürlich dringend geboten, alles aus dem Rechenpensum zu scheiden, was nur theoretischen Wert besitzt, so z. B. die Mischungs- und Terminrechnung, viele Aufgabengruppen aus der Zeit-, Zins und Bruchrechnung, die zusammengesetzte Regeldetri u. m. a.

Ein äußerst wichtiges Moment im praktischen Leben des Hausherrn und der Hausfrau ist endlich die Buchführung, und darum muß es der Rechenunterricht der Oberstufe als seine Aufgabe ansehen, die Schüler dafür zu interessieren und zu befähigen. Ersteres geschieht, indem der Lehrer die Schüler von der hohen Bedeutung überzeugt, welche die Führung eines Haushaltungs- und Wirtschaftsbuches für die rationelle Führung des Haushaltes besitzt, und letzteres, indem er ihnen Anleitung gibt, wie diese Bücher — für den Handwerker kommt noch das sogenannte Kundenbuch hinzu — einzurichten und zu gebrauchen sind.

Wem es gelingt, gerade auf dem Gebiete des Rechenunterrichts das praktische Leben vorzubereiten, der hat seinen Schülern einen guten Dienst erwiesen und kann die schöne Gewißheit haben, sein Teil zur Begründung des Volkswohlstandes beigetragen zu haben.

Rektor Alwin Haenzel, Stargard.

25. Die Beziehung des Rechenunterrichts zu anderen Unterrichtsgebieten.

Der Rechenunterricht ist von großer Wichtigkeit für das praktische Leben; deshalb hat man früher auch nur diese Seite gepflegt und andere Gesichtspunkte ganz aus dem Auge gelassen. Aber allmählich traten auch hierin Änderungen ein. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 legen diese in folgenden Worten fest: „Das Rechnen ist auf allen Seiten als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben. Doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen.“

In neuerer Zeit gibt es aber doch noch auf dem Gebiete des Rechenunterrichts recht viele Störungen, wenn man auch den Rechenunterricht als das auf methodischem Gebiete am besten bestellte Fach ansehen darf. Noch heute tritt bei einigen Methodikern das Sachrechnen ganz zurück, so in den Steuer'schen Rechenbüchern; während z. B. Hartmann in seinem Buche: „Der Rechenunterricht in den deutschen Volksschulen" das Sachrechnen in den Vordergrund stellt. Einer der neueren Methodiker auf dem Gebiete des Rechenunterrichts, K. O. Beetz, stützt sich auf das Wesen der Zahl und auf das geistige Vermögen des Kindes. Er macht mit dem Anschauungsprinzip auf dem Gebiete des Rechnens Ernst und stellt dieses Lehrfach in den Dienst des erziehenden Unterrichts. „Von der Sache und dem konkreten Vorgange zur Vorstellung, von der Vorstellung zum Namen und Zeichen; von den Beziehungen und Veränderungen der Dinge und Worte zu den Zahlen, Ziffern und Operationen; dann wieder zurück zu den Erscheinungen und Tatsachen des alltäglichen Lebens im Rahmeu einheitlicher Sachgebiete," das ist sein Gang.

Oder: die einen betreiben den Rechenunterricht losgelöst von allen anderen Gebieten, während die anderen diesen Unterrichtsgegenstand auch in den Dienst der anderen Unterrichtszweige stellen, besonders in den der Geschichte, Geographie, Physik und der Volkswirtschaftslehre, so z. B. in den Aufgaben aus der Alters-, Invaliditäts-, Kranken- und Unfallversicherung. Auf der einen Seite wird das Rechnen um des Rechnens willen betrieben, es bleibt losgelöst von allen andern, auf der anderen Seite versucht man die Einfügung des Rechenunterrichts in die Konzentration aller Unterrichtsfächer.

Doch was verstehen wir unter Konzentration? Konzentration ist ein neulateinisches Wort, welches soviel wie Zusammendrängen um einen Mittelpunkt bedeutet. Schiller sagt: „Aber, pflegt der Feldherr zu sagen, man muß immer das Ganze überschlagen." Konzentration ist im Unterrichtswesen das Streben, die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände, welche das Leben und das Ziel der Erziehung fordert, durch gegenseitige Beziehung aufeinander und durch gemeinsame Beziehung auf den Hauptzweck des Unterrichts für den Schüler faßlich und übersichtlich anzuordnen. Eine Vielheit von Zwecken muß sich immer einem obersten Erziehungszweck unterordnen, denn dadurch wird erst Einheit des pädagogischen Handelns verbürgt.

Welches ist aber der oberste Erziehungszweck? Diesen finden wir in der Ethik, die nicht den Wert des sittlichen Strebens in dem Gegenstande suchet auf den es gerichtet ist, sondern die den Wert in der Gesinnung, in dem Wollen sieht. Nichts ist an sich gut, weder Güter noch äußere Handlungen, als ein guter Wille. Und dieser Wille muß der der eigenen Person sein, hervorgegangen aus der Einsicht in die absolut bindende Gültigkeit des sittlichen Gesetzes oder in die unbedingte Schönheit des sittlichen Idealbildes. Die Züge dieses Bildes sind die der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit. Diese Ideen besitzen einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert. Durchdringen sie vereint alle Gemüts- und Geisteszustände eines Menschen, so ist in ihnen das Ideal der Persönlichkeit verkörpert. In allen Lagen des Lebens erscheint dann der Mensch als charaktervoll. Wo eine solche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der ethischen Ideen stattfindet, da sprechen wir von der Charakterstärke der Sittlichkeit. Dieses ist die höchste und bedeutsamste Stufe menschlicher Bildsamkeit. Da nun der Wille das eigentliche Objekt aller ethischen Wertschätzung ist, so ist die sittliche Bildung des Willens oberster Erziehungszweck. Das Ziel der Erziehung ist also dann erreicht, wenn das tatsächliche Wollen der Persönlichkeit dem idealen Wollen entsprecheud ist und wo all ihr Wollen bloß aus Liebe zur Sittlichkeit nach den oben angeführten Ideen gestaltet ist, und wo die Persönlichkeit immer soviel Sittlichkeit gewollt und getan hat, als die Ideale geboten oder zuließen. Erziehung ist also, um zusammenzufassen, Charackterbildung.

Diese Charakterbildung erfordert, wie schon zum Teil nachgewiesen worden ist, eine Konzentration aller Unterrichtsfächer, denn nur große zusammenhängende Vorstellungsmassen werden einen nachhaltigen Einfluß auf den Willen auszuüben vermögen. In diese Konzentration muß nun auch der Rechenunterricht aufgenommen werden, denn er dient nicht nur praktischen Zwecken, nein, er dient auch dem aufgestellten hohen Ziele des Unterrichts und der Erziehung: der Charakterbildung.

Das Rechnen bildet in erster Linie das Denken. Es gewährt dadurch eine Klarheit der Auffassung, wie sonst kein sinnlicher Gegenstand, und führt fort zu den höheren Formen des Denkens. Und dieses ist von großem Einfluß auf den Willen eines Menschen, denn es zeigt ihm die richtigen Wege, die er zu gehen hat. So wie das klare Denken

auf das Wollen von großem Einfluß ist, so ist auch das Gefühl von großem Einfluß auf den Willen, und damit auf das Tun und Lassen des Menschen. So beregt das Gefühl für das Wahre auch zum Streben nach diesem Ideal und verleiht die Kraft dazu, macht den Menschen und sein Handeln selbst klar und wahr. Und gerade der Rechenunterricht bildet in ganz hervorragender Weise das Wahrheitsgefühl, welches den Menschen beglückt und ermuntert zum Suchen der Wahrheit, zum Lernen und Forschen. Im Rechenunterrichte sucht man Wahrheit und findet sie, und dieser Fund muß in logischen Sätzen klargelegt werden. Das wird auch die künstlerische Ausbildung der Kinder fördern.

Doch, wie soll nun der Rechenunterricht mit anderen Gegenständen verbunden werden? Hin und wieder hat man es in verkehrter Weise zu tun versucht, indem man z. B. in der Religionsstunde, Rechenaufgaben stellte, die man gewaltsam aus dem religiösen Stoffe entnommen hatte. Das ist falsch. Der Rechenunterricht steht mit anderen Unterrichtsgegenständen in den Rechenstunden in Verbindung, wenngleich es in der Geschichte, Geographie und Physik auch manchmal eine Rechenaufgabe zu lösen geben wird. Es wäre wünschenswert, wenn unsere Rechenbücher schon solche Beziehungen zu anderen Gebieten aufweisen würden. Immer wird sich dann doch nicht eine Bezugnahme ermöglichen lassen, weil unsere Rechenbücher meistens nicht mit unseren Lehrplänen übereinstimmen. Da wird sich der Lehrer schon selbst passende Aufgaben zurechtlegen müssen, um der bedeutungsvollen Verbindung des Rechenunterrichts mit anderen Gebieten gerecht zu werden. Chr. Ufer gibt in seiner „Vorschule der Pädagogik Herbarts" einige schöne Beispiele. Darnach behandelt die achtklassige Volksschule im sechsten Schuljahr als Gesinnungsstoff „Das Reformationsalter." Der Religionsunterricht hat hier zum Gegenstande den Abschluß der Geschichte Jesu, Anfang der Apostelgeschichte und die Reformation. Im geschichtlichen Unterricht tritt Luther, der dreißigjährige Krieg und die wichtigsten Erfindungen auf. Der deutsche Unterricht zieht zwei Dichter, welche man als Vorläufer der Reformation ansehen kann, heran, nämlich Walther von der Vogelweide und Wolfram von Eschenbach. Die Geographie lehrt die Reformatoren der astronomischen Wissenschaft Kopernikus, Galilei und Newton, die astronomische Geographie, die Geschichte der Entdeckungsreisen, und die neuentdeckten Länder kennen. Die Geographie führt zu den Orten, wo Luther wohnte und zu den Ländern, die der dreißigjährige Krieg in Mitleidenschaft zog. Die

Naturkunde bespricht im Anschluß daran die nordische Fauna und Flora, Böhmens wichtigsten Industriezweig, das Glas; im Anschluß an die Erfindungen das Pulver, von der Anziehungskraft der Erde, Lufterscheinungen, Licht und Wärme.

Das Pensum des Rechenunterrichts bildet auf dieser Stufe Multiplikation und Division mit Brüchen, sowie die Anfänge der Regeldetri. Da kommen nun zur Geographie folgende Rechenaufgaben vor: aus den Gradunterschieden werden die Zeitunterschiede berechnet und umgekehrt; aus dem Erddurchmesser wird der Umfang und aus diesem der Durchmesser berechnet u. s. w. Um mit der Naturkunde Hand in Hand zu gehen, werden folgende Aufgaben gestellt: aus den Unterschieden der Barometerstände ist die Höhe zu berechnen und umgekehrt, ferner wird der durchschnittliche Thermometerstand berechnet. Im Anschluß an den Gesinnungsstoff werden folgende Aufgaben z. B. gestellt: im dreißigjährigen Kriege war der Kaiser oft nicht imstande, den Soldaten den Sold auszahlen zu lassen. Es soll ausgerechnet werden, wieviel dem Kaiser ein Fähnlein Soldaten gekostet hat. Dazu werden folgende Angaben gemacht: 300 Gulden hat damals soviel Wert wie heute 666 Taler. Das Fähnlein zählte einen Hauptmann, der monatlich 40 Gulden erhielt, einen Leutnant, der 20 Gulden, einen Fähnrich, der 20, einen Feldwebel, der 12 und einen Kaplan, der 8 Gulden erhielt. Die 15 Musketiere erhielten je 10 Gulden, die 300 Gemeinen jeder 4 Gulden.

Oder: der schwedische Graf Königsmark war, als er nach Deutschland kam, blutarm, hat hier aber soviel geraubt, daß er später eine Rente von 335000 Talern nach jetzigem Geldwerte hatte. Angenommen, das Geld wäre zu $3^1/_2$ % verzinst gewesen, wieviel hätte er alsdann aus Deutschland geraubt?

Rektor W. Hardt, Murowana-Goslin.

VIII. Zeichnen.

26. Der neue Lehrplan für den Zeichenunterricht in den Volksschulen Preußens (1902).*)

Seitdem ich Ihnen im vorigen Jahre einen Vortrag über „die Reformbestrebungen auf dem Gebite des Zeichenunterrichtes“ gehalten und Ihnen Schülerzeichnungen des Realprogymnasiums vorgelegt, die

*) Vergl. „Moderne Pädagogik“ Bd. II. S. 344: „Der neue Lehrplan für den Zeichenunterricht.“

nach dem neuen Lehrplan für den Zeichenunterricht an höheren Schulen angefertigt waren, ist auch für die Seminare und dann für die Volksschule ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht erschienen. Die meisten Volksschullehrer werden erleichtert aufatmen, daß endlich der alleinseligmachende Stuhlmann gefallen ist. Nichtdestoweniger soll nicht verkannt werden, daß auch die Stuhlmannsche Methode ihren Anteil an der Weiterentwickelung des Zeichenunterrichtes gehabt hat.

Allein schon in dem Umstand, daß Stuhlmann durch die Einführung seiner Methode der Zerfahrenheit und Willkür, die früher auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts in der Volksschule herrschten, ein Ende machte, liegt ein großes Verdienst begründet. Die Ideen dieser Methode standen aber auf dem Boden eines eng begrenzten, einseitigen, gewerblichen Gedankens. Der bisherige Zeichenunterricht hatte sich im Anschluß an Gewerbe und Industrie entwickelt.

Das deutsche Gewerbe hatte auf den ersten Weltausstellungen schlechte Erfahrungen gemacht. Man vermißte die Korrektheit der Zeichnung an den deutschen Erzeugnissen. Der nun für die gewerblichen Schulen geschaffene Lehrplan, der auf die Herstellung „korrekter" Zeichnungen und die Beherrschung des historischen Ornamentes hinzielte, wurde ohne Beachtung der Bedürfnisse allgemein bildender Anstalten auf die höheren Schulen und die Volksschule übertragen. Die neue Methode fand in Stuhlmann ihren Hauptvertreter, sein Zeichenwerk erlangte das Monopol in der preußischen Volksschule.

Ehe ich zu dem neuen Lehrplan übergehe, will ich noch einmal kurz die Mängel der bisherigen Methode nennen:

1. Der Zeichenstoff hatte einen abstrakten, geometrischen Charakter. 2. Das historische Ornament wurde fast ausschließlich behandelt und das Naturstudium vernachlässigt. 3. Das Netzzeichnen war keine geeignete Vorbereitung auf das Freihandzeichnen. 4. Das Gedächtniszeichnen fehlte ganz, das Formengedächtnis wurde daher zu wenig ausgebildet. 5. Dem sauber ausgezogenen Strich und der peinlich genauen Ausführung wurden übertriebener Wert beigelegt. Hierdurch und durch das Fehlen der Skizzierübungen litt die Ausbildung der Fertigkeit. 6. Der Farbensinn wurde nicht genügend gepflegt. 7. Das Ziel des Zeichenunterrichts war eine einseitige Vorbereitung auf das gewerbliche Zeichnen, während der Kunstsinn nur mangelhaft oder gar nicht gebildet wurde. 8. Im Wesen der Stuhlmannschen Methode war es begründet, daß die Vorlage dominierte, und daß das Zeichnen

auf ein oft sinnloses Kopieren hinauslief, wobei der freien, künstlerischen Betätigung des Schülers kein Spielraum blieb.

Zur Charakterisierung der neuen Methode muß ich auf den neuen Lehrplan im Zeichenunterricht für die Volksschule näher eingehen. Auf der Unterstufe (1.—3. Schuljahr) werden einfache Gegenstände aus dem Gesichtskreis des Schülers dargestellt und zwar im 1. Schuljahr in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht. — Beispiel: Pflaume, Kette, Brille, Ei, Löffel, Rad, Heft, Brief, Tür, Drachen, Blätter ꝛc. — Material: Schultafel, Packpapier, auf das mit Kohle, Kreide oder Farbstift gezeichnet wird. — Die Ausführung soll frei, ohne Aufstützen der Hand, ohne Hilfslinien und möglichst in einem Zuge erfolgen. — Vorlagen sind hier wie auf allen andern Stufen ausgeschlossen. Es soll nicht erforderlich sein, den Gegenstand selbst vorzuführen.

An der Hand der Schülerzeichnungen werden die Hauptmerkmale des Gegenstandes festgestellt, dieser von mehrern Schülern an die Wandtafel und nach vorgenommener Korrektur auf das Papier gezeichnet Auf der Mittelstufe (4. und 5. Schuljahr) geht der Unterricht vom Zeichnen aus dem Gedächtnis zum Zeichnen nach dem Gegenstand über. — Vorbilder sind flache Gegenstände, besonders Naturformen wie Blätter, Schmetterlinge und Libellen, ferner Fische, Federn, Fliesen ꝛc. Als Material dienen weißes oder getöntes Papier, weicher Bleistift, Pinsel und Wasserfarben. Hier treten Farbentreffübungen auf, sowie freie Pinselübungen ohne Vorzeichnung.

Das Ziel des Zeichenunterrichts ist hier die selbständige Beobachtung und sichere Darstellung der charakteristischen Merkmale.

Bei der Behandlung dieses Lehrstoffes werden die Schüler einzeln, gruppenweise oder alle mit möglichst gleichen Exemplaren einer Naturform, z. B. eines Blattes, versehen. Nach genauer Besichtigung suchen dann die Schüler den Gegenstand aus dem Gedächtnis darzustellen und zwar mit Kohle oder Kreide auf Packpapier. An der Hand dieser Zeichnungen und des Naturbildes werden dann die wichtigen Merkmale durch gemeinsame Besprechung festgestellt. Der Lehrer zeichnet dann den Gegenstand an die Wandtafel, indem er zuerst die Gesamtform und die Hauptteile in einfachen Linien entwirft und dann die Einzelheiten einzeichnet. Der Schüler soll ebenso die charakteristischen Formen auffassen und darstellen und nicht etwa pedantisch unwichtige Einzelheiten nachzeichnen.

Auf der Oberstufe (6.—8. Schuljahr) werden auch die perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen dargestellt. Die Übungen im Treffen von Farben und im Zeichnen aus dem Gedächtnis werden fortgesetzt. Ferner wird das Skizzieren mit Stift und Pinsel gelegentlich geübt.

Als Vorbilder dienen Naturgegenstände, Geräte, Gefäße, Teile des Schulzimmers und des Schulgebäudes. Beispiele für das 6. Schuljahr: Kasten, Buch, Topf, Tasse, Flasche, Früchte rc.; für das 7. Schuljahr: Krug, Vase, Tisch, Bank, Stuhl, Schrank, Blätter, Zweige rc.; für das 8. Schuljahr: Teile des Schulzimmers, Glocke, Leuchter, Lampe, Laterne, Knospen, Blüten, Muscheln, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Tiere und Vierfüßler.

Das Zeichenmaterial ist dasselbe wie auf der Mittelstufe.

Der Unterricht ist wie auf der Mittelstufe je nach der Aufgabe Massen-, Gruppen- oder Einzelunterricht. Anfangs ist Kohle, dann der Bleistift zu verwenden. Die Aufgabe des Zeichenunterrichts ist auch hier genaues, selbständiges Beobachten und sichere Darstellung des Vorbildes, damit sich dieses dem Gedächtnis fest einpräge. Die perspektivischen, die Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen sind daher nicht durch theoretische Erörterungen und Konstruktionen, sondern durch praktische Übung im Beobachten dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Glatte Ausführungen und pedantisches Nachbilden unwesentlicher Einzelheiten sind nicht die Hauptsache. Beim Skizzieren ist das Vorbild mit geringen Mitteln möglichst getreu wiederzugeben.

Bei der Behandlung soll der Schüler angeleitet werden, das Vorbild aufmerksam zu betrachten und die Gesamtform frei zu entwerfen. Dann soll er durch Visieren etwaige Fehler verbessern und nun die Hauptschatten einsetzen. Dann kann zur weiteren Durchbildung geschritten werden, wobei aber das Betonen von Einzelheiten, wie Reflexe rc., zu vermeiden ist.

Auf allen Stufen sind die Schüler gelegentlich anzuregen, ihren natürlichen Gestaltungstrieb nach ihrer Weise und Neigung zu betätigen.

Die Vorschriften für das Linearzeichnen betreffen das Zeichnen nach geometrischen Formen und die Darstellung von geometrischen Körpern und einfachen Gegenständen in recht- und schiefwinkliger Parallelprojektion.

Die Vorzüge der neuen Methode sind folgende:

Bei der Auswahl des Lehrstoffes sind die Natur des Kindes und die psychologischen Gesetze berücksichtigt. Da das Kind vor der Schulzeit fast nie wirkliche Gegenstände abzeichnet, sondern fast nur aus dem Gedächtnis darstellt, so geht auch die neue Methode vom Gedächtniszeichnen aus und pflegt es auf allen Stufen. Dann geht der Unterricht zu wirklichen Gegenständen, nicht zu abstrakten Formen über. Diese sinnlichen Objekte sind dem Gesichtskreise des Kindes entnommen und interessieren es. Auf der Unterstufe wird das Zeichnen beim Anschauungsunterricht spielend und im Anschluß an das Malen vor der Schulzeit betrieben. Diese ersten Zeichen- und Malversuche sind eine Betätigung des im Menschen wohnenden künstlerischen Dranges; wie dem Kinde ein mit Lappen bekleidetes Stück Holz eine Puppe vorstellt, so erscheinen ihm seine Zeichnungen als vollkommen. Es ist daher ein Unrecht, wenn Eltern oder Lehrer diese Erzeugnisse des Kindes tadeln. Gehen sie doch hervor aus der Freude an der Illusion, d. i. dem Vermögen, sich im Bilde das Wirkliche vorzustellen. Ohne Illusion gibt es auch für den Erwachsenen kein Verständnis der Kunst, keine Freude an ihren Schöpfungen. War es da ein Wunder, wenn das Kind im bisherigen Zeichenunterricht rasch die Lust verlor und nur widerwillig die langweiligen Linienzüge und geometrischen Muster zu Papier brachte?

Es sind mir schon Zeichenhefte von Volksschülern zu Gesicht gekommen, in denen eine oder mehrere Seiten die vielfache Wiederholung desselben Mäanderbandes zeigten! Man übte also diese dem Kinde nichts sagenden Linienzüge wie die Buchstabenformen im Schreibunterricht! Das Zeichnen streng geometrischer Formen gehört in die Linearzeichenstunde, das Studium des historischen Ornaments aber in die Fachschulen. Hier hat die neue Methode endlich Wandel geschaffen. Das Netzzeichnen ist endgültig beseitigt. Die mühevolle Herstellung von genauen geraden Linien, tadellosen Kreisen, die peinliche Einteilung in so und soviele gleiche Teile bei der Herstellung geometrischer Formen langweilen und schrecken die Schüler nicht mehr. In derselben Zeit, in der früher eine einzige Zeichnung hergestellt wurde, können jetzt oft zwei, drei und mehr Zeichnungen vollendet werden. Auch minder schön ausgeführte, oft nur skizzenhaft gehaltene Zeichnungen werden anerkannt, so daß auch der weniger beanlagte Schüler Freude und Interesse am Zeichnen bekommt. Gerade die neue Methode hat es bewiesen, daß nicht nur einige wenig besonders Beanlagte etwas im Zeichnen er-

reichen können, daß überhaupt die Anlagen zum Zeichnen bei den meisten Kindern — in verschiedenen Graden — ebenso vorhanden sind wie für andere Fächer. Diese Talente müssen aber in richtiger Weise entwickelt werden, indem der Natur und den Bedürfnissen des kindlichen Geistes Rechnung getragen wird.

Während das Zeichnen bisher leicht zur mechanischen Drillerei ausarten konnte, bei der die Versuchung zum Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel sehr nahe lag, ist die neue Methode geeignet, eine freie zeichnerische und künstlerische Ausbildung zu erreichen. Während früher der Zeichenunterricht nicht nur für die meisten Schüler, sondern auch für die Lehrer, und zwar gerade für die besten, künstlerisch veranlagten Zeichenlehrer, eine Qual war, erweckt die neue Methode Lust und Interesse bei Schülern und Lehrern. Es wird daher die unausbleibliche Folge sein, daß auch bei den Eltern und dem Publikum das Zeichnen richtiger beurteilt und sein Wert höher eingeschätzt werden wird.

Erst durch die neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht in Volks- und höheren Schulen erfüllen diese Anstalten auch in diesem Fache ihre Aufgabe, eine allgemeine Bildung zu vermitteln. Daß dazu auch eine künstlerisch-ästhetische Ausbildung gehört, ist eine Forderung, die erst in neuerer Zeit allseitig anerkannt, und deren Verwirklichung in den letzten zehn Jahren durch Männer wie Hirth, Rein, Matthäi, Lange, Lichtwark, die Hamburger ꝛc. angestrebt wurde. Einen wichtigen Merkstein in der Geschichte dieser Bestrebungen bildet der vorjährige Kunsterziehungstag in Dresden. Neben England war es merkwürdigerweise das Land der Dollars, Amerika, welchem wir besondere Anregungen zu verdanken haben. Namentlich war es das Aufsehen erregende Buch des Deutsch-Amerikaners Prang*), das die preußische Regierung bei der Festlegung der Grundlinien der neuen Lehrpläne augenscheinlich besonders berücksichtigte. Ebenso beachtenswert sind die Schriften des Altonaer Zeichenlehrers Fritz Kuhlmann, der den Standpunkt der Reformer mit Eifer und Geschick vertritt. Mit dem wichtigen, entscheidenden Schritt der Einführung der neuen Zeichenmethode hat sich Preußen mit einem Schlage wieder an die führende Stelle in diesem Fache unter den Kulturnationen gesetzt. Die

*) Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens. Herausgegeben vom Verein deutscher Zeichenlehrer. Verlag: A. Müller-Fröbelhaus Dresden. 1902.

Einführung in der Volksschule ist für das nächste Jahr vorgesehen sie wird sich aber vorläufig nur da ermöglichen lassen, wo Lehrer vorhanden sind, die sich nicht nur theoretisch, sondern auch durch praktische Übungen mit der neuen Zeichenart vertraut gemacht haben. Da aber auch in den Seminaren die Reformmethode gelehrt wird, so ist tatsächliche allgemeine Einführung der neuen Lehrpläne wohl nur eine Frage der Zeit.

Ein weiterer Vorzug der neuen Methode liegt in der Verwendung der Kohle, des Pinsels und der Feder neben dem Bleistift. Es werden also mehrere Arten der Technik, namentlich bei der Darstellung der Beleuchtungserscheinungen, geübt und dadurch der Herrschaft einer einseitigen, schablonenhaften Technik vorgebeugt. Die Einführung der Pinselübungen verdanken wir dem Einflusse der japanischen Kunst. Dem Japaner ist der Pinsel von jeher das fast ausschließliche Instrument gewesen, mit dem er von Jugend auf seine Schrift und die oft auf hoher künstlerischer Stufe stehenden Zeichnungen und Gemälde ausführte. In dem Kunstpalast der Düsseldorfer Ausstellung waren Bilder der besten japanischen Künstler ausgestellt (Hoku sai, Bariei etc.), bei denen besonders die feine, sichere Linienführung überraschte. — Durch die Pinselübungen ohne Vorzeichnung wird der Schüler zur genauesten Beobachtung nnd zum flotten Arbeiten gezwungen. Sie gestatten eine schnelle, flächenhafte oder körperliche Darstellung und nach einiger Übung auch befriedigende Resultate, die den Schüler zum Weiterstreben anspornen. — Sehr wichtig ist auch die ausgiebige Verwendung der Farben. Gerade bei den Kindern ist der Sinn für Farben sehr lebendig. Diese Farbenfreudigkeit ist leider bei den modernen Kulturvölkern sehr geschwunden; erst in neuerer Zeit tritt das deutliche Bestreben hervor, der Farbe ihre Rechte wieder zu verschaffen. Die malerischen alten Volkstrachten sucht man zu erhalten, und in Architektur und Skulptur werden Flächen, Säulen und Statuen wieder bemalt wie bei den alten Griechen. Also auch in diesem Punkte kommt der moderne Zeichenunterricht den Bedürfnissen unserer Zeit entgegen. Dabei handelt es sich weniger um das glatte Anlegen von eintönigen Flächen, was ja schon früher beim Ornamentzeichnen vielfach geschah, sondern um die Wiedergabe der natürlichen Farben, wie sie sich in ihren verschiedenen Nuancen an den Gegenständen zeigen. Das Kind soll die Farben zu treffen suchen und sie keck mit dem Pinsel hinsetzen. Wenn auch zunächst

Sudeleien herauskommen, so schadet das nichts; das kommt auch bei den ersten Schreibversuchen mit Tinte vor, das passiert auch dem Erwachsenen, wenn er sich zuerst an dem Malen mit nassen Farben versucht. Man verlangt doch auch nicht vom Schüler, daß er von Anfang an fehlerlose Diktate und grammatisch richtige Sätze liefert. Es soll aber doch allmählich die möglichst größte Sauberkeit und Korrektheit der Zeichnung angestrebt werden, und zwar auf natürliche Weise und bis zu dem Grade, den die Anlagen und die Individualität des betreffenden Schülers gestatten. Theoretische Erörterungen sind auch hier überflüssig.

Sehr wichtig ist, wie schon oben erwähnt, das Gedächtniszeichnen, von dem die neue Methode sogar ausgeht. Diese Übungen sollen wie das Skizzieren auf allen Stufen vorgenommen werden und dem Schüler eine möglichst große Anzahl von Formen ins Gedächtnis einprägen. Wie groß das Formengedächtnis schon bei Kindern im vorschulpflichtigen Alter ist, beweisen ihre oft überraschend ähnlichen, wenn auch noch kindlich einfachen und ungenauen Malereien. Bei dem Zeichnen aus dem Gedächtnis kann sich auch so recht die Eigenart des Kindes zeigen und betätigen. Der Zeichenlehrer macht da oft unerwartete Entdeckungen und bemerkt verborgene Anlagen, wie ich aus eigener Erfahrung weiß. Ein Schüler, dem die genaue Ausführung geometrischer Formen nie gelingen wollte, zeigt sich sehr geschickt in der Wiedergabe von Naturformen, z. B. auch der menschlichen Figur.

Die Freiarmübungen sollen auf der Unterstufe Arm und Hand sicher und geschickt machen, indem die Grundformen des Kreises, der Ellipse, Spirale 2c. mit freischwingendem Arm auf Papier oder auf die Wandtafel entworfen werden.

Beim perspektivischen Zeichnen wird hauptsächlich auf die körperliche Wirkung hingearbeitet und das Konturzeichnen möglichst beschränkt. Die perspektivischen Erscheinungen sowohl wie die der Beleuchtung werden frei erfaßt und gefühlsmäßig wiedergegeben, nicht an der Hand von Gesetzen und Regeln. Vor der genaueren Ausführung werden alle Formen zuerst mit flotten Strichen skizziert.

Bei den Gebrauchs- und Kunstgegenständen ist auf den Zweck hinzuweisen. Die Ornamente werden nicht ihrer selbst willen behandelt und als Einzelobjekt gezeichnet, sondern den Schülern in ihren Beziehungen zu dem damit verzierten Gegenstande erklärt und mit diesem

gezeichnet. Solche Gegenstände sind Fliesen, Tapeten, Gefäße &c. — Durch diese Art des Zeichnens werden die Schüler angeregt, auch außerhalb der Schule Aufnahmen von Dingen ihres Gesichtskreises zu machen, wodurch das Zeichnen eine reiche Quelle reiner Freuden und das beste Mittel zur Erziehung des Kunstgenusses wird.

Die neue Zeichenmethode hat aber auch ihre Mängel, und die Gegner der Reformer haben deren genug entdeckt. Gestatten Sie auch mir eine kurze Kritik.

Das Zeichnen nach der Natur und seine Einführung in den Unterricht sind nichts Neues; schon Rousseau forderte vor 140 Jahren das ausschließliche Zeichnen nach der Natur. Dieses kann aber nicht die alleinige Aufgabe des Zeichenunterrichts in allgemein bildenden Anstalten sein, denn dieser Unterricht soll auch das Schönheitsgefühl bilden, zur Sauberkeit und Genauigkeit erziehen, die Phantasie befruchten und gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten für die spätere berufliche Weiterbildung vermitteln. Das Zeichnen soll in höherem Maße als bisher ein allgemeines Verständigungsmittel werden. Es soll sowohl den Schüler befähigen, Zeichnungen zu verstehen, als auch seine Vorstellungen, Gefühle oder Ideen durch bildliche Darstellungen zum Ausdruck zu bringen. Dazu läßt sich die Behandlung der geometrischen Grundformen und des historischen Ornamentes, das den Kindern doch auf Schritt und Tritt begegnet, nicht ganz entbehren. Die geometrischen Grund- und Abmessungsformen sind aber nicht nur geeignet, dem Schüler gewisse Schönheitsgesetze (Symmetrie) deutlicher zu veranschaulichen als Naturgegenstände, sie sind auch beim Entwerfen von Naturformen unentbehrlich, denn jede Formenauffassung besteht doch darin, gewisse Punkte des Objektes als Anhaltspunkte, bestimmte Linien als Richt- oder Umrißlinien auf das Papier zu übertragen. Allerdings gehört das Ornamentzeichnen, weil es ein tieferes Verständnis voraussetzt, nicht auf die Unter- und Mittelstufe; es darf auch nicht auf Kosten des Naturzeichnens zu ausgiebig betrieben werden, dürfte aber im Linearzeichnen und in Mädchenschulen niemals ganz fehlen.

Was nun die Art des Unterrichts betrifft, so kann das Skizzieren leicht zu Oberflächlichkeit und grober Ungenauigkeit in der Darstellung der Formen vorführen. Auch die Kohletechnik wird leicht in ein unsauberes Schmieren ausarten. Die so streng verpönten Vorlagen, die nebenbei bemerkt in Gestalt von Fliesen, Tapeten, Stoffen &c. wieder eingeschmuggelt werden, sind auch jetzt noch mit Vorteil bei manchen

Gelegenheiten zu verwenden. Als im vorigen Jahre unsere Schule revidiert wurde, kam der Herr Schulrat auch in die Tertia, wo die Schüler Blumen nach großen farbigen Wandvorlagen malten. „Sie wissen doch, daß Vorlagen nicht mehr gebraucht werden sollen?“ — „Gewiß“ war meine Antwort, „allein ich erachte es als eine gute Vorübung für das Malen nach natürlichen Pflanzen, daß man die Technik zuerst nach guten Vorbildern übt; ähnlich verfuhren ja auch die größten Maler bei der Ausbildung ihrer Schüler.“ Diese Begründung ließ der Herr Revisor gelten. – Der neue Zeichenstoff ist vielfach zu schwer, da er eine künstlerische Behandlung erfordert; er erschwert auch eine Auswahl und Anordnung der Objekte, die der fortschreitenden Entwicklung und Auffassungskraft der Schüler angemessen wäre. In dieser Hinsicht wie in manchen andern strittigen Punkten müssen noch die Erfahrung und eine langjährige Praxis klären und vermitteln, Jedenfalls aber ist das Hineintragen einer impressionistischen Anschauungsweise in den Zeichenunterricht eher zur Ausbildung von Künstlern geeignet, als für die Erziehung von Durchschnittsmenschen. Ferner ist der Übergang vom flächenhaften zum körperlichen Zeichnen zu schroff, es fehlt das Zeichnen nach einfachen körperlichen Grundformen. Auch hier behalte ich ein Stück der alten Methode bei, indem ich zunächst geometrische Körperformen und einfache Holzmodelle von Häusern, Brunnen, Gefäßen (aus dem Fröbelhaus in Dresden) zeichnen, malen und schattieren lasse. An Drahtmodellen zeige ich die Gesetze der Verkürzung und den Verlauf der Linien, ohne theoretische Erörterungen, indem ich die Schüler einfache Skizzen fertigen lassen. Nach diesen Vorbereitungen ist es ihnen dann viel leichter möglich, Tische, Stühle, Teile des Schulzimmers 2c. darzustellen, als wenn ihnen diese Aufgaben sofort gestellt werden.

Die größten Schwierigkeiten aber, welche sich der Einführung des neuen Verfahrens in die Volksschule entgegenstellen, liegen in den Verhältnissen der heutigen Volksschulen, die der neue Lehrplan gänzlich ignoriert. Die Lehrerfrage wird ja, wie schon früher bemerkt, mit der Zeit gelöst werden, d. h. wenn das Zeichnen in den Seminaren durch geeignete Kräfte gelehrt wird.

Dagegen werden die ungünstigen Raumverhältnisse die oft übergroße Schülerzahl und endlich die bedeutenden Kosten für Gemeinden und Eltern noch lange Zeit unüberwindliche Hindernisse bei der Einführung der neuen Lehrpläne bilden.

Allein wenn man auch auf die moderne Zeichenmethode in mancher Hinsicht das Wort anwenden kann, daß das Gute an ihr nicht immer neu und das Neue nicht immer gut ist, so muß doch anerkannt werden, daß der Zeichenunterricht auf ein höheres Niveau gehoben ist, daß die neue Methode, welche eine durchaus notwendige Reaktion gegen Einseitigkeit und Schlendrian darstellt, neue, verheißungsvolle Bahnen eröffnet hat. Wilh. Knoll, Zeichenl. a. Realprogymn. in Langenberg (Rheinl).

IX. Gesang.

27. Wie sind die formalbildenden Gesangsübungen in der Volksschule zu behandeln?

Das Vermögen des Menschen, durch Vereinigung des musikalischen Tones, wie er ihn durch seine Stimme hervorzubringen vermag, mit der Sprache seinen Empfindungen Ausdruck zu geben, nennen wir Gesang. Es ist der Gesang also die natürlichste Musik, und da die Gabe desselben den meisten Menschen eigen ist und ihm derselbe als Sprache der Empfindung dient, so ist der Gesang für alle Lebensverhältnisse die natürliche Äußerung des Gefühlslebens durch Musik. Alle Gefühle sind Gegenstand des Gesanges geworden, alle Stände haben ihre Berufslieder erfunden, alle Lebensalter begleitet der Gesang auf ihrer Wanderung, und alle Christen einigt er zu gemeinsamer Anbetung. So ist der Gesang der lebendigste Ausdruck der Poesie im Leben im umfassendsten Sinne. Wenn deshalb die Schule sich die Aufgabe des Gesangunterrichtes schon seit Pestalozzis Zeit gestellt hat, so hat sie sich damit ein ebenso sittliches, als poetisches Bildungsmittel einverleibt. Schon Plato und Aristoteles stellten die Musik als Bildungsmittel für außerordentlich wichtig dar. Wie hoch Luther die Musik und namentlich den Gesang schätzte, ist bekannt. „Man muß Musikam von Not wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute 2c.“ Das sind einige Aussprüche Luthers über die Musik. Aus dem Gesagten geht hervor, daß die Gesangstunde nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern daß sie Schule und Leben verbinden soll, und daß der Gesang auch nach den Schuljahren noch über Beruf und Arbeit, über Alltag und Sonntag die Weihe der Töne ausgießen soll. Deshalb soll aber der Gesang

in der Schule sich nicht auf die Singestunde beschränken, sondern er soll dem gesamten Schulunterrichte die Mittel bieten, sich Poesie, Schwung, Lust und Liebe einzuverleiben. Jeder Lehrer, der einer Schule allein vorsteht, muß deshalb des Gesanges soweit mächtig sein, daß er seinen Kindern dieses Mittel nicht vorzuenthalten genötigt ist, wenn man auch keineswegs die Anforderung an ihn stellen kann, daß er ein kunstgebildeter Sänger sei; aber der gesunde Musiksinn und die eigene Gesangesbildung sollen dazu befähigen, jenen beim Kinde zu erschließen und diese zu fördern. Daß man aber an vielklassigen Schulen, namentlich in Städten, den Gesangunterricht dem mit der Sprache vertrautesten und für dieselbe begeisterten Lehrer überträgt, geschieht gewiß nur im Interesse der Leistung. Diese kann nur in der Volksschule durch Benutzung der von der Natur dem Kinde geschenkten Mittel und durch Ausbildung derselben nach Rücksicht der Melodik, Rhythmik, Dynamik und Harmonik soweit gefördert werden, daß sie aus dem Gebiete des rohen Naturgesanges bis an die Grenzlinie, bei welcher der Kunstgesang beginnt, gehoben wird; ein weiteres liegt außer dem Bereiche der Möglichkeit nach Zweck und Mitteln. — In der apostolischen Kirche stand der Gesang der ganzen Kirchengemeinde in hoher Blüte; im Mittelalter sangen nur die Chöre, die Gemeinden schwiegen. Erst die Reformation hat den Gemeindegesang wieder geweckt und gehoben und dadurch zugleich beigetragen, daß auch in den Familien gerne gesungen wurde. Der Pestalozzischen Trias von Zahl, Form und Wort gesellte sich durch Pfeiffer und Nägeli der Ton zu. Man stellte sich das hohe Ziel, durch mannigfaltige Übungen in Rhythmus, Melodie, Dynamik das Kind zu befähigen, Noten vom Blatt zu singen. Natorp wendete 1813 neben den Noten auch Ziffern an zur Bezeichnung der Töne. Es ist klar, daß bei der Zeit, die in Volksschulen dem Gesangunterricht gewidmet werden kann, dann bei abstrakter Lehrweise, wie Pfeiffer, Nägeli rc. wollten, das Singen vom Blatt eine unerreichbare Forderung ist. Aus dem in musikalischer Hinsicht umfassenden Gebiete des Figuralgesanges bietet die Volksschule ihren Kindern nur das Volkslied; denn dieses ist der einfachste, natürlichste und deshalb kindlich-verständlichste Ausdruck aller poetischen Empfindungen, welche im Menschen erwachen, insofern er Bürger der Erde, Glied der Familie, des Volkes und des Staates ist. Von der Volksschule wird nur ein Volksgesang und kein Kunstgesang gefordert. Schulen aber, die zu viele Kunstmittel aufbieten, entfremden die Kinder eher dem Volks-

gesange. Das aber muß die Schule erreichen, daß später der Mensch sich einer Gemeinschaft von Singenden als dienendes Mitglied eines Ganzen anschließen, und daß er zu seiner Erbauung singen kann. Der Schulgesang hat zu pflegen und zu erreichen: Reinheit der Intonation, Genauigkeit der rhythmischen Fortbewegung, Beachtung der dynamischen, endlich Richtigkeit und Genauigkeit der Aussprache. Die Kinder sollen also rein singen, die Intervalle sicher treffen, den einzelnen Ton voll und bestimmt einsetzen lernen. Ton heraus! ist eine wichtige Forderung des Gesanges. Ebenso wichtig ist die: Fest im Takt! Bildung des Taktgefühles ist zugleich eine Bildung des energischen Wollens, eines raschen, entschiedenen Handelns. Die Kinder sollen ferner dynamisch singen lernen, also forte, piano, crescendo, decrescendo. Es ist dieses Singen eine besondere Pflege des Gefühls und der mannigfachsten Stimmungen. Die Aussprache soll richtig sein, wie sie die Regeln des Gesanges verlangen. Die Gesangsilben sind zum Teil anders als die Sprechsilben, z. B. nicht: Ihr Kin-der-lein kom-met, sondern: Ihr Ki-nder-lein, ko-mmet. Sie soll auch deutlich sein, so daß der Text gut artikuliert wird und vom Hörer verstanden werden kann. Die geübten Stücke sollen zum bleibenden Eigentum der Kinder gemacht werden; denn die „Allgemeinen Bestimmungen" sagen unter 36: „In dem Gesangunterrichte wechseln Choräle und Volkslieder ab. Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe."

Die Methodiker pflegen nun einmal den pädagogischen Wert jedes Elementargegenstandes nach seiner formalen und materialen Bedeutung zu bemessen. Letztere berücksichtigt das praktische Leben mit seinen Forderungen und stellt den Gesang in den Dienst desselben. Nach seiner formalen Seite bildet der Gesang an seinem Teile das Gehör, das Tongedächtnis, das Gemüt und den Schönheitssinn des Kindes. Lassen wir es bei diesen Stücken und wenden wir uns zu den formalbildenden Gesangsübungen. Die Laute sind die Elemente der Sprache. Doch der praktische Schulmann weiß, wie lange es dauert, bis die Kinder jeden Sprachlaut und jede Lautverbindung lautrichtig und wohltönend aussprechen lernen. Wie geht es aber bei diesem Lernen zu? Man muß ihnen die Laute rein vorsprechen, daß sie dieselben hören; durch das Ohr in die Seele aufgenommen, werden sie hier nach

und nach zu Lautvorstellungen. Je vollkommner sich die Laute in der Seele bilden, desto leichter formen und fügen sich die Sprachorgane, den Laut seinem Klange nach rein zu erzeugen. Was hierbei im Innern der Seele vorgeht, ist die Hauptsache; der hörbare Laut ist nur die Wirkung jenes Innern. Ebenso ist es bei den Tönen. Jeder Ton hat seinen Klang — seine Höhe, Stärke, Klangfarbe. Das Kind muß Töne hören. Der gehörte Ton wird in der Seele des Kindes nach und nach zur Tonvorstellung. In dem Grade die innere Tonanschauung zur Klarheit und Reife gelangt ist, in dem nämlichen Grade gelingt auch das richtige Singen der Töne mittelst des Organs. Man muß auch hier festhalten, daß das, was die Singorgane hervorbringen, nur eine Wirkung der Seele ist. Man spricht wohl von einem musikalischen Gehör, als sei das ein ganz besonderes Organ. Das Ohr ist freilich ein ganz kunstvoller Apparat, aber es ist und bleibt nur Organ, die Seele ist bei alledem die Hauptsache. Die Seele faßt die Töne auf, bildet sie zu Tonvorstellungen, und erst die Tonvorstellung regt die Tonerzeugung an. Schiller sagt:

„Leben atme die bildende Kunst, Geist fordr' ich vom Dichter,
Aber die Seele spricht nur Polyhymnia aus."

Töne, melodische Tonreihen, Lieder, Choräle 2c. sind zu merken. Auch hier macht Übung den Meister. Wieviel Mühe verursacht das Einüben der ersten einfachsten Liedchen, und wie rasch lernen die Kinder später viel größere und schwierige Lieder! Die Kraft der Tonauffassung wächst eben durch Übung. Bildung der Tonauffassungskraft ist aber Bildung des musikalischen Gedächtnisses, ist Kräftigung der seelischen Rezeptivität auf dem Gebiete des Tonwesens.

„Jedes gut erfundene Lied, sei es noch so klein, es hat seinen lyrischen Ausdruck, bringt irgend ein Gefühl in Tönen zur Darstellung." Sänger haben den lyrischen Ausdruck ihrer Tonstücke darzustellen, aber so, daß jeder gebildete Hörer sie nachfühlen kann. Ohne Empfindung und Ausdruck singen gibt rohen Gesang; es ist eben ein Gesang ohne Seele. Im Gesange spricht Gemüt zu Gemüt, Herz zu Herz. Der Gesang ist eine Sprache des Herzens. Nur beseelter Gesang ist Gesang. Doch wie unendlich mannigfaltig sind die Gefühle und Empfindungen in der Brust des Menschen, die der Gesang darzustellen hat! Man denke nur an die sehr verschiedenen Formen des lyrischen Ausdrucks auf dem relativ beschränkten Gebiete der Volks-, der Schul- und der geselligen Lieder. Aber auch hier hat die Methode ein sehr weites Feld für

Übung zur Veredelung des Gefühls- und Willenslebens. Aber das Allerheiligste im menschlichen Gemüt sind seine religiösen Empfindungen und Gefühle. Religiöser Gesang ist die Macht, die das Herz zu Gott erhebt und es heiligt für alles Gute. Daher steht Musik in innigster Beziehung zur Religion. „Je mehr die Religion sich vertiefte, desto emsiger war sie auch bestrebt, mit der Tonkunst sich in Verbindung zu setzen. Denn keine der übrigen Künste vermag gleich dieser rein durch sich die tiefsten, auch dem ernstesten Denken verhüllt bleibenden Mysterien der Gottheit dem ahnenden Gefühl zu vermitteln. Mit geheimnisvoll das Gefühl beherrschender Macht erregt sie es, mehr als Worte vermögen, zum empfindenden Schauen einer allem Denken unzugänglich bleibenden Unendlichkeit außer und über uns, auf welche wir jedoch von innen heraus hingewiesen sind, von der wir selbst ein Teil sein müssen, da wir sie sonst zu empfinden und zu glauben nicht fähig wären," sagt Arrey und Dommer. Der religiöse Gesang hat zu aller Zeit Wunder an den Seelen gewirkt. „Willst du," ruft Clemens von Alexandrien den Heiden zu, „in den Chor der Christen aufgenommen werden, und den unerschaffenen, unsterblichen, einzigen, wahren Gott lobpreisen, so singe mit uns." Augustinus bekennt: „O, wie habe ich oft geweint bei den Lobgesängen und geistigen Liedern! Wie scharf und kräftig berührte die Stimme deiner lieblichen singenden Kirche, o Gott, meine Seele! Deine Worte flossen mir da in die Ohren, und durch sie ergoß sich deine Wahrheit in mein Herz; mein Gemüt wurde mit Wonne erfüllt bei der Anhörung dieser Gesänge."

Ein gutes Tonstück ist die beste Veranschaulichung einer absoluten Ordnung. „Die rhythmischen, melodischen, dynamischen und harmonischen Verhältnisse fügen sich zu einem friedlichen, sich gegenseitig unterstützenden und fördernden Bau von Tönen, zu einem lieblichen Bilde der Schönheit," sagt Fr. M. Sering.

Nach diesen allgemeinen gleichen Betrachtungen über Zweck und Ziel des Gesangunterrichts gilt es nun, Gang und Stoff der formalbildenden Gesangübungen für die einzelnen Klassen und Schuleinrichtungen kurz festzustellen. Mehrklassige Schulen, die bei einer vollen Unterrichtszeit gleichaltrige Kinder in den einzelnen Klassen haben, werden ihre Übungen umfangreicher betreiben können als die einklassige und Halbtagsschule. Dort läßt sich ein naturgemäßer Gang vom Leichten zum Schweren aufstellen; hier wird man allen Bildungsstufen gleichzeitig etwas bieten müssen.

Nur Lieder singen zu lassen, führt noch nicht weit; es muß auch etwas Grundlegendes geschehen. Man unterscheidet darum Elementarübungen und die Übungen der Lieder. Erstere umfassen Gehör-, Stimm- und Treffübungen, das eigentlich Formalbildende des Gesangunterrichts. Sie dürfen in keiner Klasse und Schule fehlen. Nur über Anlage und Umfang ist man verschiedener Ansicht. Die einen wollen die Elementarübungen nur ableiten aus den Chorälen und Volksliedern, die geübt werden sollen, so daß die schwierigen Intervalle, dynamischen und Taktverhältnisse des Gesangstoffes jedem Liede als Vorübungen voraufgehen. Andere sind mit solchen Übungen nicht zufrieden; sie richten einen besonderen Kursus der Elementarübungen ein. Dieser beginnt gewöhnlich in der Unterklasse und geht vom Leichten zum Schweren bis zur Oberklasse; er übt und führt gewöhnlich auch die Noten als bestes Tonzeichen und andere musikalische Zeichen des Gesangunterrichts ein, steht aber mit dem Liederkursus in keiner Verbindung. Schulen, die keinen Elementarkursus haben, können darum noch nicht auf die vorhin erwähnten Vorübungen verzichten. Die Notenschrift tritt etwa im 5. Schuljahre auf, bis dahin wird nur das Gehörsingen geübt. Wenn auch nur bei wenigen Schülern sich ein sicheres Tonbewußtsein ausbildet, so unterstützen die Noten doch wesentlich die Tonvorstellung. Die Volksschule will keine Künstler bilden. Darum darf sie für die Elementarübungen nicht zu viel Zeit verwenden, nicht zu langweilige Regeln und Übungen aufstellen. Lehrgang und Lehrverfahren weisen wir den einzelnen Unterrichtsstufen zu.

I. Unterstufe.

Es muß zunächst und hauptsächlich die Stimme, das Organ des Sängers gebildet werden. Beim Eintritt in die Schule haben die Kinder kaum erst etliche Töne in ihrer Stimme, und diese sind musikalisch noch recht unvollkommen. Da gilt es vor allem, die Stimme bilden, daß sie Töne erzeugen lerne. Das Tongebiet der zarten Stimme erweitere man allmählich von $\bar{g}$ aus erst hinauf bis $\bar{\bar{c}}$; sodann hinab bis $\bar{c}$; darauf über $\bar{\bar{c}}$ hinaus bis $\bar{\bar{e}}$. $\bar{c}$ bis $\bar{\bar{e}}$ ist der normale Umfang der Stimme der Kleinen. Mit der Stimmbildung geht die Ausbildung des musikalischen Gehöres Hand in Hand. Mit dem richtigen Hören macht sichs gar nicht so leicht; es will sorgfältig gepflegt sein. Zunächst möge jede Übung den Kindern möglichst vollkommen zu Gehör gebracht werden, sei es durch Vorspielen auf der Violine oder durch

gutes Vorsingen, am besten durch beides. Wo die beiden ersten Schuljahre zu gleicher Zeit singen sollen, kann die 1. Abteilung zur Förderung der Gesangbildung der 2. Abteilung gut verwendet werden. Wenn in der 2. Abteilung eine Übung auf Vorspielen des Lehrers einige Minuten gesungen hat, so ziehe man die 1. Abteilung heran und lasse von dieser die betreffende Übung rein vorsingen. Dabei gewinnt die 1. Abteilung und die 2. Abteilung hört von Kinderstimmen, wie ihre Übung klingen müsse. Läßt man zuletzt beide Abteilungen zusammen singen, so zieht die 1. Abteilung die noch unsicheren Töne der 2. Abteilung in die richtige Tonhöhe hinein und wirkt so auf Reinwerdung und Kräftigung der Stimmen der angehenden Singschüler. Was die Tonstücke betrifft, so gehe man nicht über einen natürlichen Mittelton hinaus. Es ist entsetzlich zu hören, wenn unverständige Lehrer den Kleinen zurufen: „recht stark! immer stärker! noch viel stärker!“ Gibt schon bei Blasinstrumenten das Überblasen widerliche Töne, so sind die überstarken Töne der Kinderstimme noch widerlicher, dazu für die zarte Stimme selbst sehr verderblich.

Die Übungen, welche der Unterstufe zugeteilt sind, werden auch von der 1. Abteilung fleißig gesungen. Abteilung 2 lasse man die ersten der auf den dreiklassig gestellten Übungen des Übungskursus erst hören. Mit Abteilung 2 beginne dann der Unterricht wie folgt. Der Lehrer spielt den Ton $\overline{g}$ auf der Violine rein vor, ein-, zwei-, dreimal; dabei fordere er die Kinder auf, genau auf den Ton zu hören. Der Lehrer spricht: „Das ist ein Ton.“ Die Kinder sprechen nach: „Das ist ein Ton.“ Diesen Ton kann man singen. Es geschieht auf a von Abteilung 1 oder vom Lehrer. Lehrer: Diese Kinder haben oder ich habe jetzt einen Ton gesungen. Hört noch einmal, wie dieser Ton klingt! Singt ihr nun auch a! Geschieht, aber welch Gemisch von unschönen Tönen kommt da zutage! Jetzt mustert der Lehrer die Körperhaltung, die Mundstellung der Kinder. Abermaliges Vorspielen von $\overline{g}$, abermaliges Nachsingen. Das geht so 5 Minuten lang fort, nach einer Ruhepause wieder 5 Minuten. U. s. f. Man hat also mit dem Tone $\overline{g}$ begonnen. Darauf übe man $\overline{\overline{c}}$; darauf verbinde man $\overline{g}$ $\overline{\overline{c}}$. Hierauf übe man $\overline{c}$, verbinde $\overline{g}$ $\overline{e}$; darauf $\overline{e}$ $\overline{g}$ $\overline{\overline{c}}$; endlich $\overline{c}$ $\overline{e}$ $\overline{g}$ $\overline{\overline{c}}$. Also erstes Ziel: die Dreiklangtöne.

Bei der folgenden Übung beginne man mit $\overline{g}$, übe aber auch $\overline{\overline{c}}$; denn $\overline{\overline{c}}$ liegt dem $\overline{g}$ akustisch näher als das diatonische $\overline{a}$; erfahrungsgemäß singen es die Kinder auch leichter. Wenn beide Töne einzeln

rein hervorgekommen, dann verbinde man sie erst steigend, dann fallend. Jetzt spiele man $\bar{g}$ zweimal uud lasse es auch zweimal nachsingen. Man höre scharf darauf, ob die Kinder den Ton in gleicher Höhe halten. Das zweite $\bar{g}$ darf um nichts nach unten gehen. Darauf lasse man $\bar{g}$ drei-, auch viermal singen. Darauf $\bar{g}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$; $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$ $\bar{g}$. Nun folgt die Einübung von $\bar{e}$. Steht dieser Ton fest, dann verbinde ihn mit $\bar{g}$, mit $\bar{\bar{c}}$, mit $\bar{g}$ und $\bar{\bar{c}}$. Jetzt übe man noch $\bar{c}$. Nun ist der volle Dreiklang gewonnen, sogar mit der Oktave. Nun sind verschiedene melodische Übungen möglich, z. B. $\bar{c}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$ $\bar{e}$ $\bar{c}$; $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$ $\bar{c}$; $\bar{g}$ $\bar{c}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{c}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{c}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$; $\bar{c}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{g}$ $\bar{e}$ $\bar{c}$ u. s. f. Wenn bis dahin die Töne jeder Übung gleich stark gesungen werden, so trete nunmehr der Accent hinzu, also abwechselnd stark, schwach; oder wenn die melodische Übung drei und mehr Töne hat: stark, schwach, schwach. Man bahnt so den zwei- und dreiteiligen Takt an.

Es werden nun die Töne $\bar{f}$ und $\bar{a}$ geübt, erst einzeln, dann verbunden, darauf mit Hinzunahme von $\bar{\bar{c}}$; zuletzt von $\bar{c}$ aus, nämlich $\bar{c}$ $\bar{f}$ $\bar{a}$; $\bar{c}$ $\bar{f}$ $\bar{a}$ $\bar{\bar{c}}$ u. s. f.

Einführung von Sekunden: $\bar{g}$ $\bar{a}$; $\bar{a}$ $\bar{g}$; $\bar{f}$ $\bar{g}$; $\bar{g}$ $\bar{f}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$; $\bar{d}$ $\bar{c}$; $\bar{d}$ $\bar{e}$; $\bar{e}$ $\bar{d}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$; $\bar{e}$ $\bar{d}$ $\bar{c}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$ u. s. w.

Einführung der Tonleiter. Zuerst: $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{f}$, $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$, immer erst aufwärts und dann erst abwärts. Beide Tetrachorde sind einzeln fleißig zu üben, von beiden Abteilungen einzeln, dann zusammen, erst im Chor, dann auch Solo. Durch Verbindung beider Tetrachorde ist die Durtonleiter von C genommen, die von jetzt ab stehende Übung bleibt. Veranschaulichung: An der Wandtafel steht die Abbildung einer Sprossenleiter mit Ziffern. Jede Sprosse stellt einen Ton dar. — Hinweis auf große und kleine Schritte — Abstände — (Leiter oder Stufen, Treppe). Viele Übungen an der Leiter folgen nun, auf- und abwärts, stufen- und sprungweise. Doch die Tonleiter soll auch in ihren Stufen zum Bewußtsein der Schüler gebracht werden. Man spiele die Tonleiter vor und lasse die Töne zählen. Jetzt lasse man $\bar{c}$ auf eins, $\bar{\bar{c}}$ auf acht singen; darauf $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ auf eins, zwei, drei. Nun sind schon kleine Treffübuugen möglich, als 1—8; 1 2 1; 1 2 3; 1 3 2 1; 1 2 3 8; Lehrer: So klingt 1; wie klingt 8? So klingt 1, wie klingt 3? Jetzt gehe man diatonisch bis zum vierten Tone. Übungen sind zur Sicherstellung erforderlich. Man schreite dann weiter fort bis $\bar{g}$ u. s. f. Die Töne kann man auch rhythmisieren: stark, schwach. Zu den einfachen rhythmischen Übungen können auch leichte dynamische

treten. Man lasse eine kleine melodische Übung erst ganz schwach, darauf relativ stark singen. Man übe auf längere Töne auch leichtes An- und Abschwellen.

Man erweitere den Stimmumfang nach der Höhe bis zu $\overline{\overline{e}}$; doch nicht so, daß $\overline{\overline{c}}$ $\overline{\overline{d}}$ $\overline{\overline{e}}$ als Töne der C-Skala in der Höhe auftreten, sondern durch Transposition der C-Skala erst auf den Ton $\overline{d}$, dann auf den Ton $\overline{e}$. Die Kinder erfahren von dieser Transposition theoretisch nichts; sie singen die höher liegenden Skalentöne auf Vorspielen. Hat man die Durtonleiter einige Zeit von $\overline{d}$ aus singen lassen, dann lasse man sie ebenso einige Zeit von $\overline{e}$ aus singen. Eine schwierige Übung ist es, wenn man die Skala von $\overline{e}$ aus, von $\overline{d}$ aus, von $\overline{e}$ aus hintereinander singen läßt.

II. Mittelstufe (3. und 4. Schuljahr).

Es ist von mehreren Seiten die Behauptung aufgestellt worden, daß die Erteilung des Gesangunterrichts nach Noten in Volksschulen, ja selbst in Bürgerschulen zeitraubend und von sehr geringem Nutzen sei, da die Kinder doch nicht nach Noten, sondern immer nur nach dem Gedächtnis singen. Ich will hierüber nicht richten, nur möchte ich das nicht unerwähnt lassen, daß die musikalische Bildung unseres Volkes in einer Reihe von Jahren eine ganz andere geworden ist als früher. Man nehme nur an, daß man fast in jedem Dorfe einen Gesangverein findet, dessen Mitglieder in der Kirche und an andern Orten durch mehrstimmigen Gesang erbauen, erfreuen wollen. Wieviel leichter würde es den Leitern solcher Gesangvereine werden, wieviel lieber würde dieser oder jener denselben beitreten und sich manche glückliche Stunde bereiten, wenn früher in der Schule schon der Grund zum Gesange nach Noten gelegt worden wäre. Meine Meinung geht entschieden dahin, daß die oberen Abteilungen in Volksschulen, schon die Mittelklassen von Bürger- und die untern Klassen von höheren Schulen mit den Elementen des Gesanges nach Noten bekannt gemacht werden müssen. Wie auf der Unterstufe, so ist auch hier das Tongebiet nach und nach zu erweitern und zwar hinab bis a und hinauf bis $\overline{\overline{g}}$. Alle drei Stärkegrade werden geübt, die Tonleiter in Sekundenfortschreitungen mit Wiederholungen, punktierte Rhythmen und Bindungen an Tonleiter und Dreiklang, die Tonleiter und der Dreiklang punktiert, mit dynamischem Wechsel.

Die Gehörübungen sind hier noch fleißig fortzusetzen, die Töne werden gemessen. Das Maß ist der Handschlag; das dabei vergehende Weilchen heißt eine Zeit. Ein Ton kann 1, 2 ꝛc. Zeiten dauern. Diese werden durch kleine Querstriche bezeichnet. Taktieren und Zählen des Lehrers und der Kinder ist zu beachten. Nach Behandlung der Gehörübungen übe man fleißig nach Ziffern. Die wagerecht stehende Ziffernreihe ist in Sätzchen oder Takte (Zwei-, Drei- und Viertakt) zu teilen. Zählen, Betonung, Volltakt, Auf- oder Vortakt, Pause, Bogen, Fermate, Schlußzeichen müssen die Kinder lernen. Die Kinder bestimmen vorher den Takt, die Betonung ꝛc. Als Texte sind die Vokale, Verbindung derselben mit l, s, t, m, n, w, j, b, p, pp; Wörtergruppen und Verschen, z. B. Frühlingszeit, schönste Zeit; Hänschen klein, geht allein. Auf diese Weise wird das Notensingen entsprechend vorbereitet. Einige Übungen nach Ziffern will ich hier noch aufstellen.

a) Der Zweitakt.

2 1 2 | 3 4 | 5 6 | 7 8

1 𝄽 | 2 𝄽 | ꝛc.

1 3 | 3 1 | 1 5 | 5 1 | 1 8 | 8 1

1 3 | 1 5 | 1 8 | 8 1 | 5 1 | 3 1

1 | 1 1 | 2 | 2 2 | ꝛc.

1 | 2 3 | 4 5 | 6 7 | 8 8 | 7 6 ꝛc.

b) Der Dreitakt.

3 1 2 3 | 4 5 6 | 7 6 7 | 8 | 1 3 5 | 5 3 1 | 1 5 3 | 5 1 3

1 2 5 | 3 5 8 | 1 2 | 3 4 | ꝛc.

1 2 3 | 4 | 5 6 7 | 8

1 | 2 3 4 | 5 6 7 | 8 5 3 | 1

c) Der Viertakt.

4 1 2 3 4 | 5 6 7 8 | 1 3 5 8 | 8 5 3 1 | 1 2 2 | 3 4 4 | ꝛc.

1 2 | 3 4 ꝛc. | 1 2 | 2 4 ꝛc. | 1 𝄽 2 | 3 𝄽 4 | ꝛc.

1 | 1 2 3 4 | 5 5 | 4 5 6 7 | 8

III. Oberstufe (5.—8. Schuljahr).

Das Tongebiet wird noch erweitert, nämlich hinab bis g und hinauf bis $\overline{\overline{a}}$.

Um den Kindern zum Bewußtsein dessen, was sie nach Noten singen, zu verhelfen, finde ich kein geeigneteres Mittel, als so viel wie nur möglich ohne jede Unterstützung eines Instrumentes die ersten Übungen und auch später alle neuen Stoffe nur von der Wandtafel singen zu lassen. Die Note ist und bleibt beim Singen das beste Veranschaulichungsmittel. Die Schüler bemerken aus dem Stand der Noten auf dem Notensystem, ob eine Melodie auf- oder abwärts geht, ob sie sich schrittweis oder in Sprüngen bewegt; aus der Form der Note berechnen sie die Länge der Töne; die Pausen zeigen an, wo und wie lange sie zu schweigen, die Bögen, welche Töne sie zu verbinden haben u. s. w. Die Hörübungen können hier nicht fehlen. Dazu gehört die genaue Angabe vorgesungener oder vorgespielter Intervalle der betr. Übung. Die Einführung in das Notenwesen geschieht folgendermaßen. Die Wandtafel muß natürlich mit Notenlinien bezogen sein. Das Notensystem hat Ähnlichkeit mit einer Leiter; die Linien sind Sprossen derselben. Auf diesen Sprossen schreibe man die Tonleiter vorerst in Ziffern, vielleicht auch noch mit Buchstaben. Darauf bemerke man, daß diese Töne mit besonderen Zeichen bezeichnet werden, daß man diese besonderen Tonzeichen Noten nenne. Gestalt, Wert, Name, Stellung 2c. der Note sind zu erklären. Man übe nun die Tonleiter nach Noten. Man stelle Treffübungen an, indem man mit dem Stabe von Note zu Note zeigt, zuerst längere Zeit in Sekunden-Schritten, später in Terzenschritten u. s. w. Man führe die Viertel-, halbe und später die ganze und punktierte Note ein und lasse dazu zählen, eine Hälfte singt, die andere zählt, nach und nach gewöhnt man die Kinder an das Zählen mit den Fingern, indem die Finger der rechten Hand auf die linke gelegt werden. Damit gewinnt das Kind Verständnis für die Taktbewegungen des Lehrers.

Jede Note wird noch längere Zeit mit einer Ziffer unterschrieben. Abwechselnd wird die Tonleiter nach Ziffern und nach Note gesungen. Man bilde auch hier wie bei Gehörsingen der unteren Stufen kleine melodische Sätzchen, verschieden rhythmisiert.

Fortgesetzte Treffübungen nach Noten bei allmählicher Weglassung der Ziffern sind zu veranstalten. Vermehrung der Hilfslinien, Pausen

und Versetzungszeichen sind zu erklären und zu üben. Hier ist die größte Mannigfaltigkeit von bildenden Übungen.

Darauf folgt fleißiges Üben der Durtonleiter mit Treffübungen in Sekunden, Terzen, Quarten, Quinten und Sexten in gleichlangen Tönen und rhythmisiert. Nötig ist nun auch die Kenntnis der Bedeutung des Takt-, Wiederholungs- und Schlußzeichens, der Fermate und des Bindebogens. Die Molltonleiter wird an Choräle angelehnt. Belehrungen über Vortragsbezeichnungen schließen sich am natürlichsten an das Choral- und Liedersingen an.

Einfache, planmäßig geordnete Gehör- und Stimmübungen sind auf allen Unterrichtsstufen vorzunehmen. Mit derartigen Übungen sollen die Gesangstunden in der Regel begonnen werden. Zweckmäßig ist es, bei denselben auf die schwierigen Tonfolgen der einzuübenden Choräle und Lieder Bezug zu nehmen. Vor dem Gehörsingen dürfen die Sprachübungen nicht fehlen; denn durch langsames und lautreines Vor- und Nachsprechen der zu verwendeten Laute, Silben, Wörter, Sätzchen gewöhnt man die Kinder an richtiges Hören, Auffassen und Wiedergeben eines Tones. — Einen Stoffverteilungsplan für eine sechsklassige Volksschule füge ich bei und betone, daß sich derselbe gut bewährt hat.

Stoffverteilungsplan für eine sechsklassige Volksschule.

Semester	VI. Klasse	V. Klasse	IV. Klasse	III. Klasse	II. Klasse	I. Klasse
I. April—Juli	Übungen im Dreiklang der C-Tonleiter: 5; 5, 8; 8, 5; 3, 5; 3, 5, 8; 1, 3, 5.	Übungen im Dreiklang von C: 1, 3, 5, 8 im mf, p, f. Binden zweier Töne im Dreiklang.	Übungen im Dreiklang der G-Tonleiter: 1, 3, 5; 5, 3, 1; 3, 1, 5; 3, 5, 1; 5, 1, 3, 5; 5, 3, 1, 5; 1, 3, 5, 8; 8, 5, 3, 1.	Übungen im Dreiklang von G: 1, 3, 5, 8; 8, 5, 3, 1; zweistim. Übungen mit Dreiklangstönen. Tongebiet a bis $\overline{\overline{g}}$.	Die Noten von C. Viertelnoten, Taktstrich; Tonleiter in halben, in viertel und halben Noten; Treffübungen bis zur Terz, Quarte und Quinte.	Erweiterung des Tongebiets bis g und $\overline{\overline{a}}$. Treffübungen im Quarten-, Quinten- und Oktavenumfang. Der $^{6}/_{8}$-Takt.
II. August—Sept.	1, 3, 5, 8; 8, 5, 3, 1. 1, 3. 1, 3, 1, 5; 5, 3, 5, 1; 3, 5, 3, 1; Dreiklang.	Gebundene und einzelne Töne des Dreiklangs. Das Stoßen der Töne des Dreiklangs.	1, 3, 4, 5; 5, 3, 2, 1; 1, 2, 3, 4, 5; Übungen im Quintenumfang 1, 7, 1.	Zweistimmige Übungen mit Anwendung von 2, 4; desgl. der oberen 2, 4 und 3, 5.	Viertel- und halbe Pause. Treffübungen mit 5, 6, 7, 8; im Sextenumfang. Die abwärtsgehende Tonleiter. Treffübungen im Oktavenumfang.	Die Vorsetzungszeichen: Kreuz- u. Auflösungszeichen. Einführung von F. Treffübungen im Quintenumfang.
III. Okt.—Dez.	1, 8; 5, 3, 8; 5, 3, 1, 8; 5, 8; 5, 1 u. a. 1, 8, 5, 3, 1.	1, 3, 4, 5; 5, 3, 5, 1; 1, 3, 4, 5, 8; 8, 5, 3, 2, 1; 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1; 5, 6, 7, 8; 8, 7, 6, 5.	1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1; 5, 6, 7, 8; 8, 7, 6, 5; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. G.	Zweistimmige Übungen in Sextenumfang und mit 5, 6, 7, 8; mit 8, 2, 8, 7, 8.	Melodien im Oktavenumfang, der Auftakt. Die $^{3}/_{4}$- und $^{4}/_{4}$-Note. Treffübungen mit $\overline{c}$ bis g. Die zweistimmige Tonleiter. Die Achtelnote Das punktierte Viertel.	Treffübungen im Sextenumfang mit 5, 6, 7, 8 und im Oktavenumfang. Die zweistimmige Tonleiter.
IV. Jan.—März	3, 5, 1, 8; 5, 8, 5, 3, 5. 1 u. a. Übungen.	Die D-Tonleiter. „ „ E-Tonleiter.	Tongebiet h—$\overline{\overline{f}}$.	Die dreistimmige Tonleiter.	Der $^{3}/_{4}$-Takt. Melodien mit dem punktierten Viertel und Achtel.	Das Auflösungszeichen vor b. Eine zwei- oder dreistimmige Melodie im jetzigen Tonumfang.

Rektor Barth, Diemitz.

28. Kinderspiele.

Das Spielen ist alt, uralt, wie aus alten Urkunden, so auch aus der Bibel, zu ersehen ist. Es muß wohl das Leben zu ernst sein, als daß es ohne die Erholung und Abwechselung, welche das Spiel gewährt, ertragen werden könnte. Bei der großen Ausdehnung und Bedeutung, welche das Spiel auch bei uns Deutschen von jeher gehabt hat, ist es nicht zu verwundern, daß sich in unserer Sprache eine Menge Redensarten, welche vom Spiel hergenommen sind, finden; wir führen nur einige an: „Ein gewagtes Spiel spielen“, „gute Miene zum bösen Spiele machen“, „nicht mehr mitspielen wollen“, „eine Rolle spielen“, „mit Worten spielen“, Schwierigkeiten „spielend überwinden, einem „das Spiel verderben“, „Spiel und Tanz ist vorbei“ u. s. w.

Von den Spielen der Großen um Gewinn und von Glücksspielen sehen wir hier ganz ab und wenden unsere Aufmerksamkeit nur denjenigen Spielen zu, welche um ihrer selbst willen gespielt werden, und bei diesen lassen wir auch die Spiele der Erwachsenen beiseite, um nur von den Kinderspielen zu reden, und von diesen auch nur andeutungsweise; wer könnte dieses Thema erschöpfen wollen!

Goethe sagt in seinem hochlehrreichen Werke „Aus meinem Leben“: „Wer wäre imstande, von der Fülle der Kindheit würdig zu sprechen“! Das gilt nicht nur von den äußeren Dingen, welche täglich das kindliche Auge und Ohr reizen und erfreuen, und von den zuströmenden Kenntnissen, Erkenntnissen und Fertigkeiten, welche den Kindesgeist wohltuend beschäftigen, sondern auch besonders von den Freuden, welche das Kind beim Spielen erlebt. Wer mag die Unsumme von Ergötzungen ermessen, welche schon das kleine Kind, seiner selbst noch unbewußt, genießt, wenn es, in der Wiege liegend, mit einem Bändchen, einem Stückchen Holz, einem Löffel oder nur mit seinen eigenen Händchen spielt, wenn es die Sonne tanzen sieht auf einem vor dem Fenster sich bewegenden Weinblatt, wenn der Hund oder die Katze vor seinen Augen so oder so sich bewegen! Und das ist nur der Anfang von all den herrlichen Freuden, welche ganz erheblich wachsen, wenn erst die Füße die Kunst des Gehens und die Hände das Greifen gelernt haben. Spielen und immer wieder spielen, das ist die Parole in dem frühesten Jugendalter, und sie bleibt es auch in der Zeit, welche mit dem Eintritt in die Schule beginnt und mit der Entlassung aus derselben endet. In jeder Zwischenpause lockt der gesungene Ruf: „Wer mitspielen

will —" die spielfrohe Schar zusammen, und vergessen ist auf kurze Zeit der Zwang der Schulstube. Ist die Schule aus, dann geht's erst recht los, oft ist kaum Zeit zum Essen da, und die längsten Sommertage sind manchmal nicht lang genug, um sich ganz satt zu spielen. Einen gar breiten Raum nimmt das Spiel im Kindesalter ein und ganz mit Recht. Ist ja doch im Spiel nicht alles „Spiel"; Jean Paul sagt darüber: „Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit; das Spiel des Kindes ist nichts als die Äußerung ernster Tätigkeit, aber im leichtesten Flügelkleide." In dem nun schon recht alten Buche von Guts-Muths „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden", sagt der Herausgeber der 4. Auflage in einem Vorwort u. a. folgende sehr beherzigenswerte Worte: „— Je sorgfältiger nämlich der Erzieher den kindlichen Geist in seinen geheimnisvollen Tiefen belauscht und seinen Entwicklungsgang beobachtet, je mehr er dadurch die Vielseitigkeit und Vielgestaltigkeit seiner wichtigen Aufgabe erkennt und sie dabei doch in ihrer tieferen Einheit verstehen und fassen lernt, desto weniger wird er glauben, bloß das, was er an dem Kinde tue, was er gebe und lehre, leite und gebiete, das sei die Hauptsache; vielmehr wird er sich überzeugen, daß dem Kinde wohl von außen her Stoff gegeben und es in menschlicher Weisheit und göttlichen Geboten unterrichtet werden müsse, daß aber in den geheimen Tiefen seines Geistes und Gemütes noch gar manche Kräfte schlummern, welche sich von innen heraus entwickeln sollen, und daß dies keineswegs bloß im Treibhause menschlicher Kunst hervorgerufen werden, sondern nur in freier Entwicklung und Gestaltung unter der schützenden und leitenden Zucht des göttlichen Geistes und Gemütes reifen und Früchte tragen kann. Darum ist es ein so wichtiges Gesetz der Erziehung, bei allem Gehorsam, der gefordert werden muß, der kindlichen Eigentümlichkeit dennoch die rechte Freiheit zu gestatten, damit sie dem innerlichen Drange, zu schaffen und zu gestalten, Raum gebe, und dieser fröhlich gedeihe und erstarke.

Diese Vermittelung von Gehorsam und Freiheit ist freilich nicht so leicht hergestellt, als sie gefordert wird, und gehört viele Einsicht und Umsicht, viel Ernst und viel Liebe oder richtiger gesagt, es gehört die Weisheit und Gnade von oben dazu, um sie zu finden und anzuwenden.

Wo aber soll dem Kinde diese Freiheit vorzugsweise gestattet werden? Etwa in der Schule? Aber hier wird ja mitgeteilt und gelehrt, hier

wird vom Kinde aufgenommen und gearbeitet, hier muß Aufmerksamkeit und Anstrengung, Regel und Ordnung herrschen. Nein, zwar wird der denkende und fein beobachtende Lehrer und Erzieber auch hier die Eigentümlichkeit des Einzelnen erkennen und möglichst gewähren zu lassen wissen, aber hier ist nicht die Freiheit, die wir meinen. Oder im Hause? Dort aber soll eine andere Schule sein, die Schule, wenn auch der freien Liebe, so doch zugleich der sittlichen Zucht und des Gehorsams, und es wäre ein unglückliches Verkennen unseres Prinzips, wenn man meinte, weil das Kind in der Schule in gar so engen Schranken gehalten werde, so müsse man ihm zu Hause dafür Ersatz geben und es in voller Freiheit gewähren lassen. Auch hat solches Mißgreifen immer für Eltern und Kindern gleich bittere Früchte getragen. — Aber wo ist denn nun die Zeit für jene verlangte Freiheit, wo ist der Raum, auf welchem wir sie dem Kinde gestatten dürfen?

Es sind dies die Erholungsstunden, es ist der S p i e l p l a t z. Der oben genannte mächtige Trieb, seine Kraft anzuwenden, zu schaffen und frei zu gestalten, der in jedem gesunden Menschengeiste lebt, und der beim Jüngling in ahnungsreichen Idealen und kühnen Plänen sich kund gibt, im Manne aber in ernsten Schöpfungen und Taten hervortritt, dieser beschränkt sich beim Kinde und Knaben auf das Gebiet der Phantasie und des S p i e l s (oder als Auswuchs auf das Z e r st ö r e n). Das Spiel ist die erste Poesie des Kindes, der Spielplatz das eigentümliche Gebiet der Jugend und muß ihm unverkümmert bleiben. Wie sich auf ihm die Glieder regen und dehnen und tummeln, so gewinnt ebendaselbst auch der Geist wieder neue Freudigkeit und neue Schnellkraft, strömt in aufjauchzender Lust aus und spannt sich doch in freier Tätigkeit und oft merkwürdig schaffender Kraft. Denn wie erfinderisch ist der rechte Knabe im frischen jugendlichen Spiele, wie umsichtig und besonnen, und doch, wenn es gilt, wie entschlossen und kühn, wie tritt hier jede Eigentümlichkeit, jede geistige Anlage, jede moralische Kraft in voller Frische hervor, wie lernt er beim Spielen gebieten und zugleich gehorchen, Anstrengungen und Schmerzen, ja auch Kränkungen ertragen, und doch sein Recht wahren und verteidigen. Kurz, der Spielplatz ist seine Republik. Hier gelten ihm keine konventionellen Rücksichten, kein anderes Vorrecht, als das der körperlichen Kraft, des geistigen Talentes, des Mutes und der sittlichen Tüchtigkeit. Darum ist auch der Spielplatz in seiner freien Bewegung und Entfaltung zugleich eine treffliche Vorschule für die selbständige kräftige Entwicklung

des Charakters, ein fruchtbarer Bildungsort für den künftigen Mann. Ohne Spiel ist der Knabe kein rechter Knabe, er lebt nur halb, er entwickelt sich unfrei und einseitig. Das Spiel muß für ihn den Ernst der Schule und der sittlichen Zucht ergänzen, es ergänzt sie aber auch vollständig zur schönen Harmonie der Kräfte.

Es hieße wahrlich, Eulen nach Athen tragen, wollten wir diesen Auslassungen über den großen Wert der Jugendspiele noch etwas hinzufügen. — Was nun die Spiele im großen und ganzen anbetrifft, so werden sie von Guts-Muths in zwei Hauptklassen geteilt, in Bewegungsspiele und in sitzende oder Ruhespiele. Glücklicherweise wissen die Kinder von dieser Einteilung nichts, wie sie denn überhaupt ohne alle Reflektion das Spiel meistens als ein ernstes Werk betreiben. Man könnte noch eine andere Einteilung machen, nämlich Spielen ohne und mit Geräten oder Spielsachen, auf welche wir noch später zu sprechen kommen. Auch eine dritte Einteilung wäre zulässig, das Spielen allein oder mit Genossen. Doch das sind Nebensachen; wir gehen auf die Spiele selbst etwas näher ein. Was die Bewegungsspiele anbelangt, so ist deren Zahl Legion und alljährlich werden deren noch neue erdacht. Wenn wir einige davon anführen sollen, so steht uns am höchsten das Ballspiel. Ein einzelnes Kind kann sich damit unterhalten, zwei, drei und noch mehrere zusammen noch besser, und zwar in den verschiedensten Formen. Leider fehlen in den Städten oft die größeren Plätze, auf welchem das herrliche Spiel gehörig ausgedehnt werden kann, die Dorfjugend hat darin einen großen Vorzug. „Räuber und Gendarmen“ läßt sich am besten im Walde oder in einer mit Bäumen und Gebüsch versehenen Plantage spielen, ebenso das „Suchen“, das „Haschen“ oder „Kriegen“ geht überall. Die Kinder wissen schon, wie die Lokalitäten am besten auszunutzen sind. Vollständig zu verwerfen ist unseres Erachtens das Fußballspiel ohne strengste Aufsicht eines Lehrers. Sind die Knaben dabei sich selbst überlassen, so treten dabei große Roheiten (von Erwachsenen abgelernt) zutage, diese können leicht ernste Schädigungen des Körpers und der Gesundheit nach sich ziehen. Auch nimmt dies Spiel die ganze Persönlichkeit des Knaben derartig in Anspruch, daß sehr nachteilige Folgen bezüglich des Absolvierens der Schularbeiten nicht ausbleiben. Bei den Mädchen werden wohl unter den Bewegungsspielen immer diejenigen, wobei von ihnen ein Kreis gebildet wird, die beliebtesten bleiben, die Variationen gestalten sich nach dem Alter und der — In-

telligenz sehr verschieden. Wenn wir vorhin sagten, daß der Bewegungsspiele sehr viele wären, so soll damit nicht ausgedrückt sein, daß es gleichgültig sei, was die Kinder spielen. Vor uns liegt ein Heftchen vom Lehrer Ludwig Frank in Magdeburg, welcher in demselben 18 Spiele für einen im Jahre 1873 dort abgehalten Kursus zur Ausbildung von Lehrern der Jugend- und Volksspiele kurz beschrieben und die dabei anzuwendenden Melodien beigefügt hat. „Die Spiele", sagt der Verfasser, „eignen sich hauptsächlich zur Unterhaltung und gesunden Bewegung in der Freizeit zwischen den Unterrichtsstunden, werden sich aber auch auf Ausflüge mit den Kindern und an Schulfesten als eine willkommene Gabe erweisen." Vom einfachen „Der Sandmann ist da" bis zum schwierigen „Pflückt Veilchen zum Kranz" sind die in der Magdeburger Gegend bekannten Spiele aufgeführt. Es liegt uns ganz fern, für das kleine Heftchen Reklame machen zu wollen (es ist unseres Wissens im Buchhandel überhaupt nicht zu haben), aber eine allgemeine Bemerkung möchten wir hier anbringen. Da nämlich überall die Bevölkerung wechselt und die Kinder vielfach von einem Ort zum anderen ziehen, so empfiehlt es sich, einen gewissen Stamm bewährter Jugendspiele an jedem Orte festzuhalten; die Zuziehenden lernen diese dann leicht mitspielen.

Von den Turnspielen wollen wir hier nur bemerken, daß sie bestimmt und gewiß auch geeignet sind, Lehrern und Schülern eine erwünschte Abwechselung zwischen den Schulübungen zu gewähren. Was die Turnreigen anbelangt, so erfordern sie von den Kindern eine große Aufmerksamkeit, weshalb auch Knaben und Mädchen meist nur mit gemischten Gefühlen an die Sache gehen; die Kinder freuen sich darüber, namentlich, wenn endlich alles „klappt", aber niemals oder doch höchst selten führen sie dergleichen freiwillig, d. h. wenn sie unter sich sind, aus, auch wenn einer oder eine ganz wohl das Kommando übernehmen könnte. Ein eigentliches Spiel oder Spielen ist es ihnen nicht.

Der Ruhespiele gibt es ebenfalls die Hülle und Fülle, sie sind auf einige oder mehrere Personen eingerichtet, welche dabei ihr Gedächtnis, ihre Aufmerksamkeit, ihren Scharfsinn, auch wohl ihren Witz auf angenehme und unterhaltende Weise üben sollen und wollen. Die etwa dabei zu setzenden Pfänder müssen dabei auf eine anregende, aber anständige Weise ausgelöst werden, Küsse und dergleichen sind nicht zulässig.

Was nun das Spielen ohne oder mit Spielzeug anbelangt, so sind die ersteren im allgemeinen vorzuziehen; sind Geräte nötig, so seien sie möglichst einfach. Je vollkommener sie sind, desto ungeeigneter sind sie; Kinder wollen nicht nur genießen, sondern sie wollen etwas schaffen; herstellen, verändern, kurz selbsttätig sein. Wie wenig die Freude der Kinder von der Kostbarkeit oder Einfachheit der Spielsachen abhängig ist, davon kann sich jedermann leicht überzeugen; wir führen hier aus der eigenen Erfahrung zwei Fälle an: Eine Verwandte erzählte uns (vor Jahr und Tag) folgendes: Weihnachten war ich bei X in X und hatte der kleinen Hulda eine Puppe für 3 Tlr. mitgenommen, da ich der Kleinen eine Extrafreude bereiten wollte. Sie freute sich aber gar nicht so sehr darüber, wie ich erwartet hatte, bedankte sich wohl schön dafür, legte sie dann aber ganz bald zu den 6 anderen Puppen, welche sie schon hatte, um dann mit ihrer kleinen Freundin weiter zu spielen; meine Absicht, die Kleine recht zu erfreuen, war gänzlich mißlungen." Eine ganz andere Beobachtung machte ich später an meinen eigenen kleinen Mädchen. Die Puppen von Weihnachten her waren, wie das so geht, sehr invalide geworden und für die langen Wintertage, welche oft den Aufenthalt draußen sehr einschränkten oder gar unmöglich machten, suchte ich, da das liebe Christfest noch weit hinauslag, einen vorläufigen Ersatz zu schaffen und zwar auf folgende Weise: Ein Endchen „Doppellatte", ziemlich ästig und deshalb schlecht zu bearbeiten, wurde mittelst Säge und Stemmeisen (beide Werkzeuge waren nicht recht scharf) so zugerichtet, daß eine Art Kopf, Hals und Rumpf entstand, die Füße waren nur eben angedeutet, konnten aber doch die Figur aufrecht erhalten, wenn sie nicht angerührt wurde. Das Ganze wurde dann mit einem Messer so weit glatt gemacht, daß kein Splitter in die Händchen gerissen werden konnten; damit war die „Puppe" fertig. Aber kein Erstgeborener in der Familie kann größere Freude hervorrufen, als es „Holzfränzchen" (so wurde das nichts weniger als elegante Gebilde benannt) es tat. Wie wurde der gehegt und geküßt, aus- und angezogen, zu Bette gebracht und geweckt, kurz, er war ein rechter Freudenspender. Und das Unglück, als er eines Tages spurlos verschwunden war! Und das Glück, als er nach kurzer Zeit wiedergefunden wurde, nämlich am Boden eines Regenwasserfasses, wohin er von einer der Brüder befördert worden war! Auch als der Weihnachtsmann seine Gaben gebracht hatte, wurde Holzfränzchen, der durch seinen Aufenthalt im Wasser eine etwas dunkle Hautfarbe bekommen hatte, durchaus

nicht vernachlässigt, „alte Liebe rostet nicht". Die Folgerungen aus dieser kleinen Familiengeschichte ergeben sich ja leicht. Man verwöhne die Kinder nicht durch kostbare Spielsachen, sondern lasse sie lernen, sich am Einfachen zu erfreuen; es ist sehr unklug, ja unrecht, ihre natürliche Anspruchslosigkeit zn zerstören, auch wenn die „Mittel" vorhanden sein sollten; die Kinder „reicher Leute" können recht „arme Leute" werden; sich an Kleinigkeiten recht herzlich freuen können, ist eine gar wertvolle Mitgift für das oft so wechselvolle Leben.

Kann nun auch des Spielens zu viel werden und kann es ungünstig oder schädlich auf die Kinder wirken? Diese Frage ist ja selbstverständlich zu bejahen. Ein altes Sprüchlein sagt darüber in treuherziger Weise:

„Ihr liebe, muntre Kinder, schreibt
Dies tief in eure Herzen:
Die Freuden, die man übertreibt,
Verwandeln sich in Schmerzen!"

Allerdings können die leiblichen Kräfte dabei überanstrengt werden, Erkältungen eintreten, und wer weiß, was alles für üble Folgen vom Übermaß des Spielens herbeigeführt werden. Auch kann die Ablenkung von dem Schulunterricht und von den häuslichen Arbeiten die geistige Ausbildung hemmen und hindern. Wenn dergleichen im Wege ist, so kündigt es sich deutlich genug an, so daß es Eltern und Lehrern nicht verborgen bleiben kann, wenn sie ein sorgsames Auge auf ihre Kinder haben, und jeder gewissenhafte Erzieher weiß ja dann, was er zu tun hat. Gar zu ängstlich darf man dabei nicht sein, darf man auch darin nicht sein, daß die Spielgenossen vielleicht manchmal nicht ganz einwandsfrei sind. Eine Beule am Kopfe ist oft nicht zu vermeiden, auch eine kleine moralische Beule muß wohl einmal mit in den Kauf genommen werden. Bei Mädchen sind selbstredend die Schranken etwas enger zu halten, aber „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden". Eine gar zu zärtliche Behütung der Kinder wird sie schwerlich recht tüchtig machen für das Leben, welches nun einmal den einzelnen oft recht hart anfaßt und Widerstandskraft verlangt. Aufsicht üben und Freiheit lassen, „das ist eben die Kunst" des Erziehers. Diese Kunst ist schwer, um so mehr müssen wir uns bemühen, sie immer besser zu erlernen!

W. Schernikau, Schönebeck a. Elbe

Anhang.

29. Zwei Schulfeiern für den Sedantag.

A. Für die Unterstufe.

(Eine Skizze.)

Eingeleitet wird die Feier durch eine Andacht, bestehend in dem Gesange einer den Kleinen bekannten Liederstrophe und aus einem daran geschlossenen gemeinsamen Gebete. Die Festfeier wird die Form der Unterredung zu tragen haben, in welche Deklamationen und Gesänge der Kinder einzuflechten sind.

Die Unterredung beginnt mit der Mitteilung, daß der Tag der Schulfeier für das ganze deutsche Volk, zu dem wir ja gehören, ein großer Festtag ist. Darum haben die Kinder schulfrei, darum wehen Fahnen von den Dächern der Häuser, darum feiern Vereine — Kriegervereine, Turnvereine 2c. ihre fröhlichen Feste.

Hierauf versuchen wir den Kindern den Grund unserer Festfeier und die Bedeutung des Tages von Sedan, soweit dies innerhalb des Rahmens des kindlichen Verständnisses möglich, begreiflich zu machen. Wir zeigen ihnen ein Bild unseres Kaisers, indem wir ihnen mitteilen, daß dieser der Herr unseres lieben, deutschen Vaterlands ist und in Berlin, der größten und schönsten Stadt unseres Landes, in einem großen und prächtigen Schlosse wohnt. Unter Vorzeigung der Bilder wird dann den Kindern weiter gesagt, daß vor unserm jetzigen Kaiser sein Vater Friedrich III. und vor diesem sein Großvater Wilhelm I. deutscher Kaiser waren. Ferner wird ihnen dann weiter mitgeteilt, daß, als Kaiser Wilhelm I. noch lebte, vor nun 33 Jahren unser deutsches Volk einen großen Krieg mit einem andern Volke — den Franzosen — hatte.

Es wird geschildert, wie es in einem Kriege zugeht, wie die Soldaten mit Flinten und Kanonen aufeinander schießen und mit Lanzen und Säbel miteinander kämpfen und zwar so lange, bis eine Partei zurückweicht. Wer zurückweicht, hat verloren oder ist geschlagen (besiegt) worden. Von der andern Partei dagegen sagt man „sie hat gewonnen“ oder „gesiegt“

Das Zusammentreffen und Kämpfen selbst nennt man eine Schlacht. In dem großen Kriege gegen die Franzosen haben die Deutschen alle Schlachten gewonnen, während die Franzosen überall zurückweichen und fliehen mußten. Es wird hervorgehoben, daß ein Krieg immer ein großes Unglück für ein Volk ist, selbst wenn es in dem Kriege gewinnt, weil viele brave Soldaten dabei ihr Leben verlieren — erschossen werden. So manche arme Witwe, so manches alte Elternpaar verliert dabei den einzigen Sohn, so manche Frau ihren Mann, so manches Kind seinen lieben Vater. So mancher Freund hat sehen müssen, wie sein treuer Kamerad an seiner Seite von einer Kugel durchbohrt wurde und tot zu seinen Füßen fiel. Wie rührend wird uns hiervon in dem schönen Liede vom „Guten Kammeraden" erzählt, der „in gleichem Schritt und Tritt" neben seinem liebsten Freunde in den Streit d. h. in eine Schlacht zieht. Plötzlich kam eine Kugel daher geflogen und reißt den Kameraden von der Seite des Freundes. Sterbend streckt er dem Freunde noch die Hand entgegen, um von ihm Abschied zu nehmen. Aber dieser kann ihm diese letzte Liebe nicht erweisen: warum nicht? Er hat keine Zeit: denn er muß von neuem sein Gewehr laden, um wacker mit weiter schießen zu können. Nur einen kurzen Scheidegruß kann er ihm zurufen: er bittet ihn, daß er auch, wenn er im Himmel ist („im ewigen Leben"), ihn lieb behalten und sein guter Kamerad bleiben möge. — Das Liedchen wird, nachdem die Kinder in die Stimmung desselben auf diese Weise hineinversetzt worden sind, nun gemeinschaftlich gesungen.

Nun kommt der Lehrer auf die Schlacht bei Sedan zu sprechen. Er sagt den Schülern, daß Sedan eine Stadt in Frankreich, dem Vaterlande der Franzosen ist, und daß die Schlacht bei dieser Stadt eine der größten Schlachten war: darum feiern wir alljährlich den „Sedantag".

Im einzelnen wird der Lehrer von dieser Schlacht berichten, daß unser König in derselben seine Soldaten selbst führte, daß die Franzosen zurückwichen, in die Stadt Sedan hineinzogen und nun — durch einfache Zeichnungen an der Wandtafel zu veranschaulichen — von den Deutschen eingeschlossen wurden. Weiter wird erzählt, daß auch der französische Kaiser Napoleon mit in Sedan eingeschlossen war, daß die Franzosen mit aller Macht versuchten, aus Sedan herauszukommen und die Reihen der deutschen Soldaten zu durchbrechen, daß ihnen dies aber nicht gelang und daß dem Kaiser Napoleon endlich nichts anders

übrig blieb, als sich mit seinem ganzen Heere den Deutschen zu ergeben. Nun waren die Franzosen mit ihrem Kaiser unsere Gefangenen, die ihre Waffen — Flinten, Kanonen — Fahnen, Pferde ꝛc. abgeben mußten und nach Deutschland gebracht wurden, wo sie bis zum Ende des Krieges bleiben mußten. Der französische Kaiser wurde von unserm Kaiser auf ein schönes Schloß — Wilhelmshöhe — gebracht, wo er mehrere Monate als Gefangener gelebt hat.

Weiter ist zu schildern, wie unser Kaiser, seine Soldaten und das ganze deutsche Volk dem lieben Gott für diesen großen Sieg in Gebeten und Liedern gedankt haben; — einzuflechten ist die schöne Erzählung, wie am Abend nach der Schlacht bei Sedan, als eine Menge deutsche Soldaten in einer Dorfkirche einquartiert war, einer von ihnen, ein Lehrer, sich heimlich die Chortreppe hinaufschlich, sich an die Orgel setzte und um dem lieben Gott zu danken, das schöne Lied „Nun danket alle Gott“ zu spielen begann. Die schlafenden Soldaten erwachten und aus Hunderten von Kehlen brauste der kräftige Gesang durch das kleine Gotteshaus. Auch im deutschen Vaterlande versammelten sich die Menschen in Städten und Dörfern in ihre Kirchen und sangen Lob- und Danklieder für den herrlichen Sieg, den unsere braven Soldaten bei Sedan erkämpft hatten. Auch wir wollen heute noch, wenn wir an jene große Schlacht denken, dem lieben Gott dankbar sein und um ihm dies zu zeigen ebenfalls das schöne Kied „Nun danket alle Gott“ miteinander anstimmen.

Darauf lenken wir den Sinn der Kinder von der Vergangenheit auf die Gegenwart. Wir sagen ihnen, daß unser alter Kaiser Wilhelm, der die Franzosen und ihren Kaiser bei Sedan gefangen nahm, nun schon längst tot ist und daß auch sein Sohn, der Kaiser Friedrich III., schon 18 Jahre im Grabe liegt. Seit jener Zeit ist unser jetziger Kaiser Wilhelm II. Kaiser von Deutschland. Wie sein Vater und Großvater, so ist auch er ein guter Herr unseres Landes, den wir ebenfalls von Herzen lieb haben sollen. Wir sprechen dies aus in dem kleinen Liedchen „Der Kaiser ist ein lieber Mann . .“, welches von den Kindern gemeinschaftlich gesungen wird.

Wie unser Kaiser, so wollen wir auch unser Vaterland lieb haben, weil es ein schönes Land ist, schöner als viele andere Länder. Wir sprechen dies in dem Liedchen aus:

„Dem Land, wo meine Wiege stand,
Ist doch kein andres gleich

Es ist mein deutsches Vaterland
Und heißt das Deutsche Reich."

Die Strophe ist entweder von einem Kinde vorzutragen oder gemeinschaftlich nach der Melodie „Üb' immer Treu' . . ." zu singen. Auch das Lied „Ich hab' mich ergeben!" kann an dieser Stelle gesungen werden, nachdem die Gedanken des Inhaltes in der Unterredung verwandt sind und das Verständnis auf diese Weise vorbereitet worden ist. Mit einem „Hoch" auf Seine Majestät, den Kaiser, und mit dem Gesange von „Heil dir, im Siegerkranz" wird die Feier geschlossen.

B. Für die vereinigte Mittel- und Oberstufe.

Eingangslied:
Dir dir, Jehova, will ich singen.
Schriftverlesung:
2. Mos. 15, 1—18 (Lobgesang Moses').

Gebet:

„Singet dem Herrn ein neues Lied; denn er hat eine herrliche Tat getan," so sang Moses nach dem gehörten Schriftwort; so singen auch wir, wenn wir heute wiederum deiner wunderbaren Hilfe gedenken, mit welcher du einst unser Volk von seinen Feinden errettet hast. Du hast uns zu Ruhm und Ehre geführt, hast uns einig und stark gemacht und hast uns nach einem ehrenvollen Kriege viele goldene Friedensjahre beschert, in denen wir durch deine Gnade mit Segen reichlich überschüttet worden sind. Wir bitten dich herzinnig, sei auch fernerhin mit uns und unserm Volke und hilf, daß uns die empfangenen, zeitlichen Wohltaten auch zu ewigem Heile gereichen. Laß es uns erkennen, daß du es gewesen bist, der uns groß gemacht hat, und daß wir nur bestehen können, wenn wir an dir bleiben, dich innig lieben und uns fest auf dich verlassen. Mache du unser Volk darum zu einem frommen Volke, welches sich immer enger mit dir verbindet. Erhalte unser Deutsches Reich in seiner Größe und Herrlichkeit und führe es auf dem Pfade des Friedens und der Wohlfahrt immer weiter vorwärts. Steuere aller Bosheit und allen Mächten des Umsturzes, die im Finstern ihr Werk treiben und den herrlichen Bau des Reiches untergraben wollen. Laß deinen Segen ruhen auch auf unserm kaiserlichen Herrn. Erhalte ihn uns bei langem Leben zum beständigen Segen und christlichen Vorbilde. Segne die Seinen, Große und Kleine und gib, daß

alles, was er tut, unserm lieben Vaterlande zum Segen gereiche. Wir wissen es, er ist ein frommer Kaiser, und er hofft auf dich, wie wir auch auf dich hoffen; denn du allein bist unser Schutz, auf den wir uns allezeit verlassen können; du allein bist unser Beistand und unser Führer jetzt und immerdar. Amen!

Gesang:

(Mel: „Sei Lob und Ehr' . . .")

Der Herr ist noch und nimmer nicht
Von seinem Volk geschieden;
Er bleibet ihre Zuversicht,
Ihr Segen, Heil und Frieden.
Mit Mutterhänden leitet er
Die Seinen stetig hin und her.
Gebt unserm Gott die Ehre.

So kommet vor sein Angesicht
Mit jauchzenvollem Springen;
Bezahlet die gelobte Pflicht,
Und laßt uns fröhlich singen:
Gott hat es alles wohl bedacht!
Und alles, alles recht gemacht!
Gebt unserm Gott die Ehre!

Einleitende Ansprache:

Ein Freuden- und Ehrentag für das deutsche Volk ist seit nunmehr 35 Jahren der 2. September. Knüpft sich doch an ihm die herrlichste Erinnerung, die wir in unserer Geschichte besitzen: Der Gedanke an die Einheit Deutschlands, zu welcher an jenem Tage der Grund gelegt wurde. Die Wiederaufrichtung eines einigen, Deutschen Reiches war ja die Sehnsucht und das Ziel des deutschen Volkes seit dem Anfange des verflossenen Jahrhunderts gewesen, von welchem zahlreiche deutsche Dichter in ihren Liedern gesungen hatten. Lasset uns einige dieser Dichterstimmen, dieser Propheten deutscher Herrlichkeit und Einigkeit vernehmen!

Deklamation:

Ein Knabe:

1. Wenn der Kaiser doch erstände!
Ach er schläft so lange Zeit;
Uns're Knechtschaft hat kein Ende.
Und kein End' hat unser Leid.

2. Auf dem schönen deutschen Lande
Ruht der Fluch der Sklaverei;
Mach uns von der eignen Schande,
Von dem bösen Fluche frei!

3. Kaiser Friedrich, auf! Erwache!
Mit dem heil'gen Reichspanier
Komm zu der gerechten Sache!
Gott der Herr, er ist mit dir.

4. Ach, es krächzen noch die Raben
Um den Berg bei Tag und Nacht,
Und das Reich, es bleibt begraben,
Weil der Kaiser nicht erwacht.

Ein Mädchen:

Ich weiß, an wen ich glaube,
Ich kenn' ein holdes Bild;
Dem Teufel nicht zum Raube
Wird, was mein Herz erfüllt.

Von einem deutschen Throne,
Von einem Eichenbaum,
Der schirmend flicht die Krone:
Das ist kein Dichtertraum.

Ihr Sterne seid mir Zeugen,
Die ruhig niederschaun!
Wenn alle Brüder schweigen
Und falschen Götzen traun;
Ich will mein Wort nicht brechen
Und Buben werden gleich,
Will predigen und sprechen
Vom Kaiser und vom Reich.

Ein Knabe:

Wann doch, wann erscheint der Meister,
Der, o Deutschland, dich erbaut,
Wie die Sehnsucht edler Geister
Ahnungsvoll dich längst geschaut:

Eins nach außen, schwertgewaltig
Um ein hoch Panier geschart!
Innen reich und vielgestaltig,
Jeder Stamm nach seiner Art.

Seht ihr, wie der Regenbogen
Dort in sieben Farben quillt?
Dennoch hoch und fest gebogen
Wölbt er sich, der Eintracht Bild.

Auf der Harfe laut und leise
Sind gespannt der Saiten viel;
Jede tönt nach ihrer Weise,
Dennoch gibt's ein klares Spiel.

O, wann rauschten so verschlungen
Eure Farben, Süd und Nord?
Harfenspiel der deutschen Zungen,
Wann erklingst du im Akkord?

Laß mich's einmal noch vernehmen,
Laß mich's einmal, Herr, noch seh'n!
Und dann will ich's ohne Grämen
Unsern Vätern melden gehn!

Noch lagerte freilich tiefe Dunkelheit über Deutschlands Gauen, als unser Dichter Emanuel Geibel diese innigen Verse sang. Deutschland war noch gespalten in zahllose Teile und konnte sich nicht aufraffen, um das Trennende zu vergessen und sich zu einer großen Einheit zusammenzuschließen. König Friedrich Wilhelm lehnte darum — es war im Jahre 1849 — die deutsche Kaiserkrone ab, als sie ihm von den Vertretern des deutschen Volkes angeboten wurde, weil er die Zeit noch nicht für gekommen hielt. — Aber die Stunde der Erfüllung sollte nicht mehr allzufern sein. König Wilhelm kam auf den Thron, und Bismarck wurde sein treuer Gehilfe. In raschem Wechsel folgte ein Schlag auf den andern: dänischer Übermut wurde zurückgewiesen, und Schleswig-Holstein wurde wieder deutsch; Österreich wurde geschlagen, und Preußen übernahm die Führerrolle unter den deutschen Stämmen. Das übermütige Frankreich wird gedemütigt, und der greise Preußenkönig, er schmiedet nicht nur eine eiserne Fessel für den bezwungenen Feind, sondern er schmiedet auch den starken Ring, der alle deutschen Stämme wieder fest und unverbrüchlich miteinander verbinden soll; ja er schmiedet endlich sich zum Lohne den goldenen Reifen zur neuen Kaiserkrone. Hören wir, wie der Dichter diesen trefflichen Schmied zu preisen weiß!

Deklamation:

I. Knabe:

Wer ist's, der geschmiedet den Eisenring,
Die Feinde in Ketten zu bannen,
Im eisernen Netze den Kaiser fing
Mit hunderttausend Mannen?

II. Knabe:

Von Preußenland gar wohl bekannt
Held Wilhelm mit der Eisenhand!
Er schlägt so kühn,
Daß Flammen sprühn.
Den Schmied von Sedan nennt man ihn.

Alle:

Wo kommt ein Meister im Schmieden ihm gleich:
Er schlug zusammen ein Kaiserreich.

I. Knabe:

Wer ist's, der geschmiedet den goldnen Ring,
Der Deutschlands Stämme verbunden?
Daß Nord und Süd vereinigt ging
In trüben und schweren Stunden?

II. Knabe:

Des Königs Hand von Preußenland,
Held Wilhelm mit der deutschen Hand,
Er schüret gut:
Zu heil'ger Glut
Entflammt er rings das deutsche Blut.

Alle:

Wo kommt ein Meister im Schmieden ihm gleich!
Er schmiedet zusammen das Deutsche Reich.

I. Knabe:

Nun gilt es, zu schmieden den dritten Ring,
Den güldenen Reif zur Krone;
Dem Haupte des greisen Ritters blinkt
Die Krone des Kaisers zum Lohne!

II. Knabe:

Den Hammer sandt uns Bayerland
Und Württemberg den Feuerbrand;
Den Ambos her „vom Fels zum Meer",
Nun schmiedet all zu deutscher Ehr'!

Alle:

Der Schmied von Sedan, merkt es euch,
Soll Kaiser sein vom Deutschen Reich!

I. Knabe:

Und wer hat geschmiedet den dritten Ring,
Den Reif zur Kaiserkrone,
Die Wilhelm, der Sieger, der Held empfing,
Dem Mut und der Treue zum Lohne?

II. Knabe:

Ihr merkt es schon:
Der deutsche Sohn,
Die ganze brave, deutsche Nation!
Hurra, hurra!
Germania
Steht wieder groß und einig da!

Alle:

Der Schmied von Sedan, merkt es euch,
Ward Kaiser von dem Deutschen Reich!

Lasset uns jetzt dem neugeeinten Deutschen Reiche ein begeistertes Loblied singen!

Gesang:

(Mel: Deutschland, Deutschland über alles.)

1. Deutschland, Deutschland, eins geworden
In des Kampfes Glut und Brand!
Jauchzend grüßt dich Süd und Norden,
Heil'ges, teures Vaterland!
Alle Herzen, alle Stämme
Sind nun ganz in Treue dein,
:,: Schwören von dem Meer zur Sonne:
Nur Alldeutschland soll es sein! :,:

2. Heldenblut ist dir geflossen
Und viel Tränen brennend heiß;
Aber hell ist draus entsprossen
Deiner Einheit grünes Reis.
Ruhm der Tapfern, die's erstritten,
Die dir fromm ihr Herzblut weih'n:
Hör der Lippen letztes Bitten:
Nur Alldeutschland soll es sein!

3. Keine Erdenmacht soll scheiden,
Was der Herr in eins gefügt;
Ob die Welten uns beneiden,
Uns'rer Einheit Banner siegt!
Laß der Feinde Scharen zürnen,
Uns mit ihrem Haß umdräun,
Donnernd rollt's von Tal und Firnen:
Nur Alldeutschland soll es sein!

4. Und Alldeutschland soll es bleiben,
Komme, was da kommen mag!
Der du lenkst der Völker Treiben
Herr, halt selbst die treue Wacht!
Auf die Herzen und die Hände
Zu des Himmels lichtem Schein:
Deutschland treu bis zu dem Ende!
Nur Alldeutschland soll es sein!

Und so heben wir im Verein mit dem gesamten deutschen Volke unsere Hände gen Himmel und schwören heute am Feste der deutschen Einheit, mit Herz und Hand dafür einzutreten, daß das herrliche Deutsche Reich niemals wieder in Trümmer zerfällt. Was war es, was des einstigen Reiches Herrlichkeit den Todesstoß gab? Nichts anders als die Uneinigkeit und der Zwiespalt der einzelnen deutschen Stämme, die immer wieder vergaßen, daß sie ein Brudervolk seien, und die darum nicht Mut und Kraft genug besaßen, für das gemeinsame Gut der deutschen Freiheit einzutreten, sondern lieber in falscher Eifersucht einander selbst bekriegten.

Möchte dieser Zwiespalt für immer dahin sein, und möchte der Schwur, wie wir ihn aus dem Munde eines deutschen Dichters zum Himmel emporklingen hören, in aller Herzen zur Wahrheit werden!

Deklamation:

Vaterland, du Land der Eichen,
Liebes, teures Vaterland,
Deutschland, Deutschland ohnegleichen:
Sieh, hier heben wir die Hand:
Land der Liebe, Land der Treue,
Land, darinnen Kraft und Mut,
Hier geloben wir auf's neue
Für dich unser Herz und Blut!

Wollen mutig für dich stehen,
Wenn ein Feind dich je bedroht,
Mutig, freudig für dich gehen,
Vaterland in Kampf und Tod!
Deine Fluren zu beschützen,
Deine Kinder, deine Frauen,
Sollen unsre Schwerter blitzen
Ohne Furcht und ohne Grau'n!

Deine Ehre hoch zu halten,
Deiner Freiheit goldnen Schein:
Brechen mit dem Stahl, dem kalten,
Mutig wir der Feinde Reih'n.
Nimm den Schwur, den heilig, hehren,
Du geliebtes Vaterland,
Deine deutschen Söhne schwören:
Allezeit dir Herz und Hand!

Gesang:

1. Treue Liebe bis zum Grabe
Schwör ich dir mit Herz und Hand!
Was ich bin und was ich habe,
Dank ich dir, mein Vaterland!
Nicht in Worten nur und Liedern
Ist mein Herz zum Dank bereit,
Mit der Tat will ich's erwidern
Dir in Not und Kampf und Streit.

2. In der Freude wie im Leide
Ruf ich's Freund und Feinden zu:
Ewig sind vereint wir beide,
Und mein Trost, mein Glück bist du.
Treue Liebe bis zum Grabe
Schwör ich dir mit Herz und Hand;
Was ich bin und was ich habe,
Dank ich dir mein Vaterland.

Nun können wir unserm Vaterlande aber kein Fest feiern, ohne gleichzeitig auch unseres ruhmreichen Fürstengeschlechtes zu gedenken, dessen Geschichte ja mit der Geschichte unseres preußischen und deutschen Volkes nun fast ein halbes Jahrtausend aufs innigste verbunden ist. Und so wirft die Sonne des heutigen Festtages ihre Strahlen rückwärts in die Vergangenheit und beleuchtet die glänzende Laufbahn, welche dies herrliche Geschlecht hinter sich hat. Wir sehen die großen Tatsachen, die gewaltigen Ereignisse in der Geschichte unseres Volkes aus der Vergangenheit zu uns in die Gegenwart herüberleuchten gleich den vergoldeten Kuppeln und Zinnen, welche aus dem Häusermeer einer sich vor unsern Blicken meilenweit dahin ziehenden gewaltigen Stadt, und auf jeder Kuppel und Zinne prangt in glänzenden farbenreichen Buchstaben der Name eines Hohenzollernfürsten. Wir sehen — mit der fernsten dieser Zinnen vergleichbar — den ersten Hohenzollern, wie er vom Schwabenlande daher kam und in den märkischen Sand seinen Speer stieß, um ihn nicht nur für alle Zeiten in Besitz zu nehmen, sondern auch um sein Erretter und Beschützer zu sein. Wir sehen dann den großen Kurfürsten, wie er als weiser und kraftvoller Fürst sich ein schlagfertiges Heer bildet, seine ihm an äußerer Macht weit überlegenen Feinde zu Boden wirft und damit den Grund zur Großmachtstellung seines Staates legte. Wir sehen ferner, wie sein prachtliebender Sohn sein Haupt mit der Königskrone schmückt und dadurch dem Ruhme des Vaters auch den gebührenden Namen verlieh.

Wir sehen weiter, wie ein Friedrich der Große mit fast übermenschlicher Geistesgröße und Kraft Preußen in die Reihe der europäischen Großmächte versetzte und damit seine Nachfolger auf das herrliche Ziel hinwies, welches von Kaiser Wilhelm I. am 18. Januar 1871 in der Kaiserproklamation zu Versailles erreicht wurde.

Hören wir, wie der Dichter diesen glanzvollen Lauf vom Kurhut bis zur Kaiserkrone poetisch zu preisen versteht!

Deklamation:

Vom Schwabenlande her hat seinen Flug
Zum nordschen Land ein starker Aar genommen,
Wie der den Feind umher zu Boden schlug!
Das war ein Flug, ein triumphierend Kommen!
Vom Zollernstamm er trug ein Reis gen Norden,
Das ist zum stolzen Baume da geworden!

Der Eiche gleich er breitet sein Geäst,
Und Segen fließt auf öde Fluren nieder;
Er bringt dem Land ein rechtes Frühlingsfest,
Bringt Sonnenschein und Blüte, Lust und Lieder —
Die Zweige wölben sich zu starken Brücken,
Und von dem Baum nimmt alle Welt Beglücken.

Des ersten Zollern eisenfeste Art
Ist dem Geschlecht durch alle Zeit verblieben,
Mit ihr auch blieb die Liebe stets gepaart,
Die hat zum Höchsten recht erst angetrieben:
Zum Volke und zum Vaterland die Liebe,
Die förderte die reichsten Zollerntriebe!

Was glänzt da durch des Winters Majestät?
Was für ein Lenzbraus gehet durch die Zone?
Der frohe Blick ein Kleinod da erspäht:
Ein Zoller schmückt sich mit der Königskrone
Die Freudenwoge steigt am Land der Reußen
Und wälzt sich fort durch Brandenburg und Preußen!

Alldeutschland sieht erfreut die güldne Zier,
Durch seine Völker zieht ein freudig Ahnen,
Sie schaun der Zollern offenes Visier,
Sehn Deutschlands Heil entwachsen ihren Bahnen,
Der Zollernart sie seh'n als Felsen ragen,
Der lockt zu Heldentat und frischem Wagen.

Durch zwei Jahrhunderte die Krone gleißt;
Sie grüßt des Schicksals wechselndes Gefilde;

In trüber Nacht sie neues Glück verheißt;
Sie weckt der Hoffnung tröstliches Gebilde —
O seht mit Staunen, wie erglänzt sie immer
Mit neuem Lorbeergrün nnd Ruhmesschimmer!

Der Winter wieder Flur und Wald verschloß,
Welch Jubel da die deutschen Herzen weiter!
Wie Wodan tummelt siegesstark sein Roß,
Der Zollernkönig durch die Lande schreitet —
Als man ihn da zum Kaiser auserkoren,
Da war ein Völkerfrühling neu geboren!

Der Zollernaar stieg auf zum Himmelszelt,
Nun kehrte er zurück mit hehrem Zeichen,
Damit fliegt stolz er durch den Kreis der Welt,
Und alle Friedensstörer müssen weichen —
Die deutsche Kaiserkrone auf dem Haupte,
Der Aar die Friedenspalmen schön belaubte.

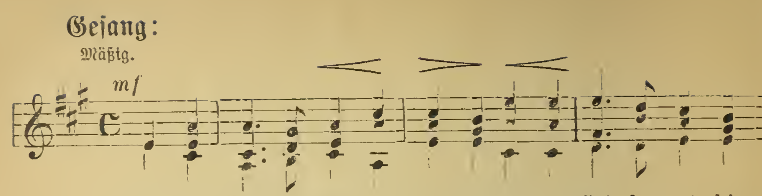
So sammelt heute euch zum Freudenfest,
Den Zollernkaiser woll'n wir stürmisch ehren;
Der nicht sein Erbe sich entreißen läßt,
Der klüglich sinnt, der Väter Art zu mehren.
Gott segne, edler Kaiser stets dein Thronen!
Heil, Kaiser Wilhelm, deine stolzen Kronen!

— — — — — — — — — — —

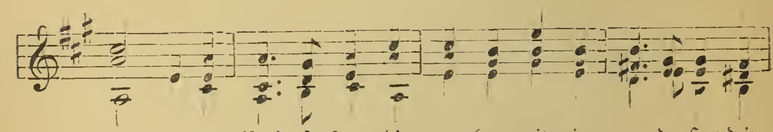
Möge der Wunsch, den der Dichter am Schlusse seines Gedichtes ausspricht, im Sinne aller deutschen Volksgenossen gesprochen sein; mögen aller Herzen heute am Feste des Reiches in derselben Liebe auch zum Kaiserthrone schlagen und Glück und Segen auf den erhabenen Träger der Krone von Gott herabflehen. Kaiser und Reich gehören ja unauflöslich zusammen; nur miteinander können beide bestehen; nur in einander und durch einander sind beide fest und sicher gegründet. Was wäre der Kaiser, wenn ihm nicht ein einiges und mächtiges Reich mit treuen Untertanen Stütze und Rückgrat böte! Und was wäre auch das Reich, wenn nicht ein weises, kraftvolles und gerechtes Oberhaupt seine Geschicke leitete, Anregung zur Besserung gäbe und die Einheit und Einigkeit der verschiedenen Parteien trotz des Streites der Meinungen immer wieder herzustellen verstände! Heil darum dem Staate, in dem Kaiser und Reich innig zueinander stehen und mit Gut und Blut füreinander eintreten! Daß dem allewege auch bei uns so sein möge, darum bitten wir Gott in einem innigen Gesange!

Gesang:

Mäßig.



1. Gott, laß Se = gen uns er = fle = hen für den Kai = ser und sein
2. Laß der Fein = de Tük = ke bre = chen an des Kai = sers Mut und
3. Laß uns wah = re Frei = heit blü = hen in des Frie = dens Pal = men =



1. Land! Fürst und Volk laß freu = dig ge = hen mit ein = an = der Hand in
2. Kraft! Laß des Vol = kes Treu = e rä = chen, was Ver = rat im Dun = keln
3. hain! Laß für Recht den Herr = scher glü = hen, laß ihn Va = ter für uns

1. Fest im Sturm ___, wie im
2. Treu ver = eint ___ blei = ben
3. Seg = ne ihn ___ seg = ne

f

1. Hand! laß sie be = ste = hen
2. schafft! zu al = len Zei = ten
3. sein! mit Wohl = er = ge = hen,

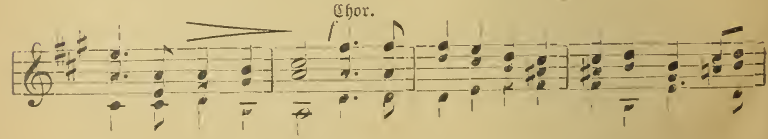
1. Meer ___
2. Fürst ___
3. uns ___

Einzelne. mf

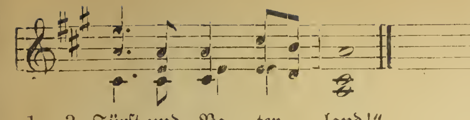
1. die Fel = sen = wand!
2. und Va = ter = land.
3. durch sei = ne Hand!

Gott er = hö = re un = ser Fle = hen: „Seg = ne

Chor. f



1.—3. Fürst und Va = ter = land!“ Gott er = hö = re un = ser Fle = hen: „Seg = ne



Festrede:

Viktoria! So wuchtig lag die Frucht
Vollreifen Sieges noch nie in Deutschlands Händen,
Seit Hermann in der Teutoburger Schlucht
Roms Heer zerquetschte zwischen Felsenwänden,
Nicht Leipzig ist's nicht Waterloo fortan,
Wo deutscher Kraft ihr Bestes ist gelungen;
Dort hat es halb Europa mit getan;
Bei Sedan haben wirs allein gezwungen!

Viktoria! So jählings lag, so tief
Der Deutschen Todfeind niemals noch darnieder;
Augustus nicht, als er verzweifelnd rief:
Gib, Varus, meine Legionen wieder!
Nicht König Franz, der nach Pavias Strauß
Dem deutschen Ritter übergab die Wehre
Und aus der Haft des Kaisers schrieb nach Haus:
Alles verloren, aber nicht die Ehre!

So sang heute vor 35 Jahren unser Dichter Gerok, als bei der französischen Festung Sedan sich ein Ereignis vollzogen hatte, wie es die Weltgeschichte zum zweitenmal zu schreiben schwerlich Gelegenheit haben wird. Der größte Teil der französichen Armee, die sich selbst für unbesiegbar hielt und die bis wenige Wochen zuvor als die beste der Erde galt, war mit ihrem Kaiser an der Spitze in die Gewalt der Deutschen gefallen. Jener Kaiser selbst, der in dem stolzen Wahne lebte, seinen Willen den Völkern von ganz Europa diktieren zu können, er wußte nichts anderes zu tun, als seinen Degen in die Hände unseres ehrwürdigen Königs zu legen. So wird uns der Siegesfreude und der überschwengliche Jubel erklärlich, der sich damals aller Gemüter in unserem lieben deutschen Vaterlande bemächtigt hatte, und so feiern wir auch heute noch mit hoher Begeisterung das Gedächtnis dieses gewaltigen Ereignisses, wenn auch nicht mehr in der Freude über einen schmählich zu Boden geworfenen Feind, sondern in der Freude über das neugeeinte deutsche Vaterland, zu dessen herrlichem Wieder=

aufbau am Tage von Sedan der Grundstein gelegt wurde. Und nicht minder prächtig wie der Grundstein, war der Schlußstein, welcher am 18. Januar 1871 dieses Bauwerk krönte: Preußens greiser Heldenkönig sammelte als deutscher Kaiser die deutschen Stämme unter seinem glorreichen Zepter, und die deutschen Gaue erstrahlten in der Morgensonne einer neuen deutschen Kaiserkrone.

Damit war das letzte Blatt in den Ruhmeskranz der Hohenzollerngeschichte eingefügt; der Lauf vom Kurhut bis zur Kaiserkrone war vollendet.

Schon einmal war der 18. Januar im Gange dieser Geschichte ein Tag des Ruhmes und der Ehre: es war der 18. Januar 1701, an welchem sich der brandenburgische Kurfürst Friedrich III. die preußische Königskrone auf das Haupt setzte. Als wir nun vor 2 Jahren das zweihundertjährige Gedächtnis dieser großen Tatsache festlich begingen, da ist auf Veranlassung unseres Kaisers von einem berühmten Berliner Maler ein Bild hergestellt worden, welches uns jene ruhmreiche Geschichte unseres Herrschergeschlechtes in sinniger Weise kennzeichnet. Nachbildungen dieses Gedenkblattes sind von unserm Kaiser an alle Schulen des preußischen Staates verteilt worden, damit die heranwachsende Jugend sich nicht nur im Anschauen des schönen Bildes erfreue, sondern damit sie die Wahrheiten, die es uns predigt, sich einpräge und die Lehren, die aus jenen Wahrheiten hervorgehen, sich zu Herzen nehme. Auch die Stunde unserer heutigen Festfeier soll einer Betrachtung dieses Bildes, welches ich vor euch aufgestellt habe, gewidmet sein.

Wenn wir uns anschicken, die Einzelheiten der Darstellung in Augenschein zu nehmen, so fällt unser Blick zunächst auf die beiden Bildnisse in der Mitte, die wie zusammengehörige Hälften einer Kapsel erscheinen und die man darum als ein Kapselbild bezeichnet. Die beiden Bildnisse stellen den ersten Hohenzollernkönig Friedrich I. und unsern jetzigen Kaiser dar. Friedrich I. bekleidete anfänglich die Würde eines Kurfürsten; darum erblickt ihr über seinem Haupte den Kurhut, das Abzeichen jener Würde, während wir über dem Haupte unseres jetzigen Kaisers die prächtige Kaiserkrone schauen. Wie schlicht und einfach ist jener erste Schmuck im Vergleich zu dem zweiten! Ein breiter mit Pelz verbrämter Stirnrand bildet seinen Hauptbestandteil; zwei Bügel spannen sich kreuzweis darüber aus, die oben, wo sie sich kreuzen, den Reichsapfel, das Sinnbild der christlichen Weltherrschaft tragen. Der Stirnreif der Kaiserkrone dagegen ist von Gold und besteht aus vier

größeren und vier kleineren abwechselnd nebeneinander gestellten, oben abgerundeten goldenen Schildchen, welche mit Edelsteinen eingefaßt sind. In den größeren Schildchen zeigt sich je ein aus Brillanten zusammengesetztes gerades Kreuz, während in den kleineren Schildchen der ebenfalls mit Brillanten besetzte Reichsadler erscheint. Auf den vier größeren Schildchen ruhen goldene reichverzierte Bügel, welche oben, wo sie sich berühren, den blauen bekreuzten Reichsapfel tragen. Über dem Kapselbilde erblicken wir die preußische Königskrone, die aus einem reich verzierten goldenen Stirnreifen besteht, auf welchem sich acht ebenfalls mit Edelsteinen geschmückte, den Reichsapfel tragende Bügel erheben.

Ein Laubgewinde verbindet Kurhut und Kaiserkrone. Es besteht aus Lorbeerzweigen und deutet als solches darauf hin, daß der Lauf der Geschichte unseres Herscherhauses vom Kurhut bis zur Kaiserkrone ruhm- und ehrenreich gewesen ist. Jeder unserer Hohenzollernkönige hat ein Blatt in diesen Ruhmeskranz eingefügt, entweder durch siegreiche Kriege oder durch Werke des Friedens — als Förderer des Ackerbaues, der Industrie, des Handels, der Wissenschaft, der Kunst und als weise Gesetzgeber. Nachdem es dem ersten Könige gelungen war, sich mit der Würde und Krone eines Königs zu schmücken, war es sein tatkräftiger Sohn König Friedrich Wilhem I., der die Verwaltung des Landes ausbaute, die Gerechtigkeitspflege neu gestaltete und vor allen Dingen sich ein machtvolles Heer schuf, wodurch es dem ruhmreichen Friedrich II. möglich wurde, jene gewaltigen Kriege zu führen, durch die er nicht nur den Umfang seines Staates wesentlich vergrößerte, sondern wodurch er auch unser preußisches Vaterland in die Reihe der Großmächte erhob. Unter dem schwächeren Nachfolger dieses bedeutenden Königs schien allerdings im Laufe der Entwicklung des preußischen Staates auf der Bahn des Ruhmes und der Ehre ein kurzer Stillstand einzutreten, aber um so schneller ging es dann dem erhabenen Ziele zu. Wohl brausten noch einmal schwere Gewitterstürme über das geliebte Vaterland daher. Das herrliche Bauwerk, welches Friedrich der Große aufgeführt hatte, schien von dem Unwetter, welches der korsische Eroberer über ganz Europa herauf beschwor, vernichtet zu werden. Neu verjüngt aber wurde es von seinem großen Könige Friedrich Wilhelm III. und von dessen weisen und tatkräftigen Mitarbeitern aus den Trümmern emporgehoben und nicht nur äußerlich wieder zu Glanz und Ehre gebracht, sondern auch hinsichtlich der

inneren Verhältnisse umgestaltet und fester gegründet. — König Friedrich Wilhelm IV. war ein weiser und gelehrter Mann, der seinen Ruhm darin suchte, die Wissenschaften und Künste in seinem Staate zur Entfaltung und zur Blüte zu bringen.

In größerem Maße als alle seine Vorgänger verdient unser alter König und Kaiser Wilhelm I. den Namen eines ruhmreichen Monarchen. In drei großen Kriegen besiegte er die Feinde und vergrößerte dadurch sein Land bedeutend. Und als dann die Stunde der Wiederherstellung des deutschen Kaisertums schlug, setzte er sich als erster der Hohenzollernfürsten die herrliche Krone auf sein greises Haupt. Um den schönen Bau des neuen Reiches nun auch im Innern auszugestalten, gab er demselben viele weise Gesetze, so daß Ackerbau und Gewerbe, Industrie und Handel, Volkswohlstand und Volksbildung zusehends emporblühten. Von größter Bedeutung für den Ruhm seiner Regierung war auch die Erwerbung überseeischer Kolonien, womit er — unterstützt von seinem großen Kanzler — einen glücklichen Anfang machte.

Seine beiden Nachfolger schritten — ausgestattet mit denselben trefflichen Gaben des Geistes und Herzens — auf der betretenen Bahn weiter. Dem edlen Kaiser Friedrich war es freilich ja nur kurze Zeit vergönnt, zu seinen einst errungenen kriegerischen Ehren den Lorbeer gesegneter Friedenswerke zu fügen; aber sein tatkräftiger Sohn, unser jetziger Kaiser, waltet nun bereits 15 Jahre durch Gottes Gnade als ein echter Vater und Beglücker seines Volkes und als ein Mehrer des Reiches auf dem Wege der Wohlfahrt und der Gesittung. So können wir es in der Tat mit Stolz aussprechen, daß der Lauf der Hohenzollerngeschichte eine ununterbrochene Kette von Ruhm und Ehre gewesen ist, und der Künstler hat recht gehandelt, wenn er auf unserm Bilde Kurhut und Kaiserkrone mit einem Lorbeergewinde verband.

Fragen wir uns nun, durch welche Mittel und durch welche Eigenschaften es unsern Hohenzollernfürsten möglich geworden ist, zwei so ruhmreiche Jahrhunderte über unser Vaterland heraufzuführen.

Wir denken dabei zunächst an die gewaltigen kriegerischen Erfolge, an den Ruhm auf den Schlachtfeldern. Die erste Vorbedingung hierzu ist die äußere Macht, die in einem tüchtigen, kraftvollen Heere beruht. Die Sorge für ein solches Heer hat allen unsern Hohenzollernfürsten am Herzen gelegen. Nächst dem großen Kurfürsten war es im besonderen Friedrich Wilhelm I., der sich um die Gründung und Aus-

bildung eines kriegstüchtigen, schlagfertigen Heeres verdient gemacht hat. König Friedrich Wilhelm III. führte durch Scharnhorst die allgemeine Wehrpflicht ein, die jedes gesunde preußische Landeskind verpflichtete, sich zum Schutze des Vaterlandes zur Verfügung zu stellen. Die gewaltigen Siege Friedrichs des Großen und die großen Taten der Befreiungskriege legen beredtes Zeugnis dafür ab, welche hohe Bedeutung einem gutgeschulten Heere zuzumessen ist. Auch unserm Kaiser Wilhelm I. wäre es nicht möglich gewesen, jene großen Kriege zu führen und jene gewaltigen Erfolge zu erringen, wenn er nicht von Anfang an — schon als sein Bruder noch König war — sich bemüht hätte, das Heer zu vermehren und besser auszubilden.

So ruht in der Tat die erste Stütze unseres Königtums — wie überhaupt jedes Staates — in der Wehrkraft, in der Macht desselben. Dies weiß auch unser jetziger Kaiser, und darum ist er ernstlich darauf bedacht, die Wehrkraft unseres Landes zu Lande wie zu Wasser zu vermehren.

Aber die äußere Macht eines Landes und Volkes tut es nicht allein, den Ruhm desselben zu begründen und zu erhalten. Im Jahre 1870 hätten wir, wenn auch unsere Heere noch so todesmutig gefochten hätten, dennoch nicht den Sieg errungen, wenn unser König außer den tapferen Soldaten nicht noch andere Helfer gehabt hätte: die großen Feldherren und die klugen Ratgeber, die mit scharfem Blick und feinem Geschick die Pläne entwarfen und die Ausführung derselben zu leiten wußten. Klugheit und Weisheit: das ist also das andere Mittel, welches sich mit dem ersten — der Macht — verbinden muß, um die Geschichte eines Fürstenhauses und eines Volkes zu einer ruhmreichen zu gestalten. Nun, unsere Hohenzollernfürsten können wir Gott lob durchweg mit Recht auch als weise Fürsten bezeichnen, die mit klugem Urteil stets das Richtige erkannten, die sofort sahen, was dem Volke gut war und die überall durch weise Gesetze das Beste ihrer Untertanen erstrebt und erreicht haben.

Neben der Macht und der Weisheit aber, diesen beiden wichtigen Stützen eines Staates, darf auch eine dritte Säule nicht fehlen, wenn das Gebäude, welches darauf ruht, nicht in das Wanken kommen soll. Auch unserm preußischen Königstume hat diese dritte Säule nie gefehlt, darum hat die preußische Krone sicher und fest auf dem Haupte unserer Hohenzollern geruht um zwei Jahrhunderte lang. Lasset uns erwägen, worin diese dritte starke Säule besteht!

Die Menge der Untertanen eines Fürsten setzt sich zusammen aus verschiedenen Ständen: aus Hohen und Niedrigen, aus Besitzenden und Besitzlosen, aus Adligen, Bürgern und Bauern. Wann wird es nun um einem König am besten bestellt sein? Nun ganz fraglos dann, wenn alle Stände treu zu ihm halten. Die Könige anderer Länder — ich denke dabei an Frankreich, Spanien u. s. w. — haben ihre Freunde und ihre Stützen zumeist in den reichen und vornehmen Ständen gesucht. Diesen gaben sie Vorzüge und Vorrechte der verschiedensten Art: diese waren frei von Steuern, diese erhielten die besten Stellen im Staate, während die unteren Klassen die Lasten und Abgaben zu leisten hatten. In Streitigkeiten erhielten die Armen ständig unrecht, während die Reichen — auch wenn sie schuldig waren — recht bekamen, und für begangene Vergehen wurde ein Armer stets härter bestraft als ein Vornehmer. Was Wunder, wenn bei einer solchen ungerechten Behandlung die unteren Stände mit Neid und Haß auf die oberen Gesellschaftsklassen und auf den König blickten und ständig bestrebt waren, das lästige Joch abzuschütteln. Damit haben wir die dritte und sicherste Stütze gefunden, die ein Staat, eine Regierung besitzen muß, wenn sie fest gegründet sein soll: es ist die Gerechtigkeit, die niemand bevorzugt, sondern die da Sorge trägt, daß alle Bürger des Staates mit gleichem Maße gemessen werden, damit alle in gleicher Liebe und mit gleicher Opferfreudigkeit sich in den Dienst des Ganzen stellen.

Auch unsere preußische Königskrone ist allezeit neben der Kraft und der Weisheit auch von der Gerechtigkeit gehalten worden; ein Blick in die Geschichte überzeugt uns davon auf das bestimmteste! Der Wahlspruch des ersten Hohenzollernkönigs Friedrich I. lautet: „Suum cuique“, d. h. „Jedem das Seine“. Der gerechte Fürst wollte damitt sagen, daß es die oberste Pflicht eines Herrschers sein muß, jeden nach seinem Verdienst zu belohnen, jedem zu seinem Rechte zu verhelfen. Welche große Gerechtigkeitsliebe Friedrich Wilhelm I. besaß, geht aus einem Ausspruch hervor, den er einmal kurz nach seiner Thronbesteigung tat. „Die schlimme Justiz“, so sprach er, „schreiet gen Himmel, und wenn ich's nicht bessere, so lade ich selbst die Verantwortung auf mich.“ Wie sehr er dagegen war, daß die Bauern durch die höheren Beamten ungerechterweise belästigt wurden, geht aus einem Briefe hervor, in welchem er schrieb: „Ich will nicht, daß die Herren Räte in den Provinzen mit den Pferden meiner Bauern spazieren fahren.“

Auch Friedrich der Große widmete der Gerechtigkeitspflege die größte Sorgfalt. Sein Wille bestand darin, bei der Rechtsprechung alle Parteigunst zu entfernen und die Prozesse möglichst abzukürzen. Während die Fürsten bis dahin oft in den Lauf des Streitverfahrens eingriffen, nicht bloß durch Begnadigungen, sondern auch durch willkürliche Verschärfung der Strafen, wollte er dies in die Zukunft ganz abgeschafft wissen und erklärte etwaige Machtsprüche, die er sich erlauben würde, im voraus für ungültig. Bezeichnend für seinen Gerechtigkeitssinn ist auch ein Gespräch, welches er einst mit dem neuernannten Regierungspräsidenten der Provinz Westpreußen, dem Herrn von Massow, führte.

Er sprach zu demselben: „Ich habe Ihn zum Präsidenten gemacht. Ich muß Ihn also auch kennen lernen. Ich bin eigentlich der oberste Justizkommissarius in meinem Lande, der über Recht und Gerechtigkeit walten soll; aber ich kann nicht alles bestreiten und muß darum solche Leute haben wie Er. Er muß durchaus unparteiisch und ohne Ansehen der Person richten, es sei Prinz, Edelmann oder Bauer. Hört Er, das sage ich Ihm, sonst sind wir geschiedene Leute. Hat Er Güter?" „Nein, Ew. Majestät." „Will Er welche kaufen?" „Dazu habe ich kein Geld, Ew. Majestät." „Gut, so weiß Er, was Armut ist, und so muß er sich um so mehr der Bedrängten annehmen." Auch in seinem Versuche, die Bauern von der Erbuntertänigkeit der Gutsherren zu befreien, kam der Gerechtigkeitssinn des großen Königs so recht zum Ausdruck. Freilich scheiterte die Verwirklichung dieser edlen Absicht an dem Widerstande der Adligen und erst Friedrich Wilhelm III. war es möglich, dieses Ziel zu erreichen. Als andere bedeutsame Neuerungen erschienen unter der Regierung dieses Königs — veranlaßt allerdings durch die Not der Zeit — eine neue Städteordnung und eine neue Wehrverfassung, in welcher Gleichheit der Rechte und Pflichten aller einer der obersten Grundsätze war.

Wie Friedrich Wilhelm IV. neben den andern hohen Herschertugenden auch die Gerechtigkeit hoch hielt, davon legen seine wahrhaft königlichen Worte, wie er sie bei den Huldigungen in Königsberg sprach, ein beredtes Zeugnis ab. Er gelobte bei dieser Gelegenheit, „ein gerechter Richter, ein treuer, sorgfältiger, barmherziger Fürst, ein christlicher König zu sein, wie sein unvergeßlicher Vater" — — — „das Regiment in der Furcht Gottes und in der Liebe der Menschen zu führen, mit offenen Augen, wenn es die Bedürfnisse der Völker, mit geschlossenen, wenn es die Gerechtigkeit gilt."

Daß die drei letzten Könige und Kaiser den Grundsatz der Gerechtigkeit sich allezeit zur Richtschnur ihres Wirkens gemacht haben, finden wir nicht nur in den verschiedenen Erlassen und Kundgebungen zum Ausdruck gebracht, sondern dies wird auch bestätigt durch die ganze soziale Gesetzgebung und durch so viele Einrichtungen zum Wohle der Schwachen und Bedrängten.

So lehrt uns die Geschichte unserer Hohenzollernfürsten, wie die Stützen — die Grundpfeiler des preußischen Königtums allezeit Macht, Weisheit und Gerechtigkeit gewesen sind: deshalb ist dies Königtum fest gegründet gewesen, und kein Sturm der Zeit hat dasselbe zu stürzen vermocht. Sinnreich hat der Künstler auf unserm Bilde diese Tatsache darzustellen gewußt. Es ist geschehen durch die beiden herrlichen Frauengestalten, in deren Händen die Königskrone, das Zeichen der königlichen Herrschaft ruht.

Die Gestalt zur Rechten versinnbildlicht die Kraft und die Weisheit. Die Kraft wird dargestellt durch den Helm, den Panzer, den Speer und den Schild, die Weisheit dagegen durch die Eule, womit der Helm geschmückt ist. Die Gestalt zur Linken ist das Sinnbild der Gerechtigkeit; darauf weisen die Wahrzeichen hin, mit denen sie ausgerüstet ist: Die Wage die da Recht und Unrecht an den Tag bringt, und das Schwert, welches das Unrecht bestraft.

Möge die Krone allezeit von jenen drei starken Stützen fest gehalten werden, dann dürfen wir fröhlichen Herzens in die Zukunft schauen und brauchen um unser Staatswesen nicht in Sorge zu sein.

Lenken wir jetzt unsere Aufmerksamkeit auf die Gruppe unter dem Kapselbilde. Sie zeigt uns zwei Knaben, von denen der eine mit dem Zepter und dem Reichsapfel und der andere mit einem Schwerte sich zu schaffen macht.

Zepter und Reichsapfel sind wie die Krone Zeichen der Königlichen Würde. Der Knabe, welcher damit spielt, hat seinen Blick auf den König Friedrich I. gerichtet; nach diesem Fürsten zeigt auch das Zepter. Der Künstler will damit andeuten, daß dieser König seinem Hause jene hohe Würde, die durch Zepter und Reichsapfel abgebildet wird, erworben hat. Mit dieser Erwerbung hat er seinen Nachfolgern eine hohe Aufgabe übertragen; er bezeichnet diese Aufgabe selbst, wenn er sagt: „Ich habe euch einen Titel erworben; macht euch dessen würdig! Ich habe den Grund zu eurer Größe gelegt; vollendet das Werk!" Den Nach=

folgern dieses ersten Königs ist es nicht immer leicht gewesen, der ihnen gestellten hohen Aufgabe gerecht zu werden; ja oft schwebten sie in ihrem Bestreben auf dem ihnen gewiesenen Wege des Ruhmes vorwärts zu schreiten in Gefahr, das Erbteil ihres Ahnen, die Königswürde zu verlieren. Wir denken dabei an Friedrich den Großen, als halb Europa gegen ihn in den Waffen stand, an Friedrich Wilhelm III. in den Tagen von Jena und Auerstädt, an König Wilhelm I. im Jahre 1866. Aber ihr gutes Schwert hat ihnen allerwege durchgeholfen und es ihnen möglich gemacht, sich des Titels, welchen ihnen jener erste König erworben hatte, würdig zu zeigen. In der Gegenwart ruht diese hohe Verpflichtung auf den Schultern unseres Kaisers; sinnreich deutet der Künstler diese Verpflichtung dadurch an, daß die Blicke des Knaben, welcher das Schwert hält, auf unsern Kaiser gerichtet sind und die Spitze dieses Schwertes nach ihm empor weist.

Der Untergrund des inhaltsreichen Bildes, welcher uns noch zu betrachten übrig bleibt, wird gebildet von dem aus rotem Sammet bestehenden und mit Hermelin gefütterten Krönungsmantel, auf welchem der zum Gedächtnis an die Erhebung Preußens zum Königreiche gestiftete Schwarze Adlerorden ruht. Das Band des letzteren, welches das Kapselbild umgibt, ist orangefarben zu Ehren dem Fürstenhause Oranien oder Orange, welchem die Mutter König Friedrichs I., die Kurfürstin Luise Henriette entstammte.

Das betrachtete Bild ist auf Befehl unseres Kaiser als ein Gedenkblatt angefertigt und an alle Schulen des preußischen Staates verteilt worden. Möge es diese seine Pflicht an unser aller Herzen in reichem Maße erfüllen. Möge es uns allezeit erinnern an die ruhmreiche Geschichte unseres erlauchten Fürstenhauses und an alle die hohen Verdienste, welche sich dasselbe um unser preußisches und deutsches Vaterland erworben hat.

Der heutige Tag ist ja ganz besonders geeignet, unsere Herzen in Dank und Liebe höher schlagen zu lassen; erinnert er uns doch an das höchste Gut, welches wir dem edlen Hohenzollerngeschlechte verdanken: an das neu geeinte Deutsche Reich. Und so erneuern wir heute angesichts des schönen inhaltsreichen Bildes den Schwur der Treue und geloben Gut und Blut dafür einsetzen zu wollen, wenn es gilt, unserm erhabenen Kaiser und König zur Seite zu stehen, um ihn zu schützen oder um dazu beizutragen, daß seine hohen und weisen Absichten zum Wohle unseres geliebten Vaterlandes verwirklicht werden. Nach alter deutscher

Weise lassen wir den Schwur unserer Treue ausklingen in einem dreifachen Hoch auf unsern kraftvollen Landesherrn!

Schlußgesang: „Heil dir im Siegerkranz."

Rektor Alwin Haenzel, Stargard.

Quellenangabe.

„Bayerische Lehrerzeitung." 36. J. Nr. 10 ff. Eigent. d. Bayer. Volksschullehrervereins Nürnberg, (1, 7.)

„Rhein.-Westf. Schulzeitung." 26. J. Nr. 13 (2).

„Lehrplan f. 6—9 stuf. Volks- u. Mittelsch. von H. Wigge. Berlin, Gerdes u. Hödel (3).

„Der Deutsche Schulmann." Päd. Monatsblatt. 5. J. H. 7. Berlin, Gerdes u. Hödel (4),

„Pädagogische Reform." 27. J. Nr. 9. 19, 29. Hamburg, Harro Köhncke (5, 9, 11).

„Posener Lehrerzeitung." 12. J. Nr. 1 u. 2. Posen, Ernst Schober (6).

„Pädagogische Zeitung." 31. J. Nr. 14. Berlin, R. Scheibe. (8),

„Bericht über den Kongreß zur Bekämpfung der Tuberkulose als Volkskrankheit. Berlin 1899 (10).

„Blätter f. d. Schulpraxis." (Beil. z. Preuß. Lehrerz.) J. 02. Nr. 23. J. 03, Nr. 7. J. 04. Nr. 12. Spandau Hopf'sche Verlags-Druckerei. (12, 16, 17, 20, 23.)

„Der Praktische Schulmann." 51. Bd. H. 3. Leipzig, Fr. Brandstetter. (13) Das Gesamtregister dieser Zeitschrift ist gegen Eins. von 20 Pfg. zu bez.

„Hamburgische Schulzeitung." 11. J. Nr. 33. Hamburg I, Schröder u. Jeve. (15)

„Pädagogische Warte." 6. J. 1. H. 8. J. H. 24. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. (18, 27).

„Neue Pädagogische Zeitung." 26. J. Nr. 26 f. Magdeburg, Friese u. Fuhrmann. (19),

„Badische Schulzeitung." Bühl (Baden), Verlagsbuchh. Konkordia. 1903, Nr. 9 ff. (21),

„Natur und Schule." Zeitschr. f. d. ges. naturk. Unterr. aller Schulen. I. Bd. 8. H. Berlin u. Leipzig, B. G. Teubner. (22),

„Vademekum des Lehrers." Arnsberg, F. W. Becker. I. Bd. H. 4, (24, 25).

„Neue Westdeutsche Lehrerzeitung." Elberfeld. 9. J. Nr. 9 (26).

„Allgem. Deutsche Lehrerzeitung." Leipzig, Jul Klinkhardt. (28).

„Praxis des Landschule." Goslar a. H., Rich. Danehl. (29.)

KHK